التفكير التأملي

تأليف:

جولدن هلفش

فيليب سميث

ترجمة:

السيد محمد العزاوى

د/ إبراهيم خليل شهاب

مراجعة:

محمد سليمان شعلان

دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع

التفكير التأملي

" طريقة التربية والتعليم "

تاليف
جوردن هلفش و فيليب سميث

ترجمة
السيد محمد العزاوى
مدير مكتب الترجمة
بالمكتب الفنى لنائب رئيس الجمهورية
و
الدكتور إبرهيم خليل شهاب
الاستاذ المساعد بكلية المعلمين

مراجعة وتقديم
محمد سليمان شعلان
مدير مكتب الخدمات الثقافية
برئاسة الجمهورية

دار النفائس للطباعة
والنشر والتوزيع
عمارة ٣ ب مدينة إعضاء هيئة التدريس – جامعة القاهرة
موبيل : ٠١٠٠٣٠٤٤٧١٥ – ٠١١٤٠٥٩٠٢٨٥
Mostafakhattab55@yahoo.com

محتويات الكتاب

صفحة



تقديم

بقلم الأستاذ محمد سليمان شعلان

إذا صح ماقيل قديما من أن الكتاب يقرأ من عنوانه فإن هذا الكتاب يعد من أكثر الكتب تحقيقا لهذا القول إلى أبعد مدى ؛ وقد آثر مؤلفاه اصطلاح « التفكير التأملي » — على قلة شيوعه — على « التفكير الهادف لحل المشكلات » — على شيوع استعماله فى دوائر علماء التربية — لأن هذا الأخير — فى نظرهما — « أكثر ضيقا وتضييقا » . وقد دلل الكتاب بفصوله الخمسة عشر على أن هذا الاختيار موفق تماما : لأنهما فى الوقت الذى انصب فيه اهتمامهما فى فصوله الخمسة عشر على العملية التربوية — بما تضم من مدرسين وطلاب ومدارس — استطاعا أن يتخطيا هذه الدوائر — على سعتها — إلى دائرة أوسع وأوسع . ولقد كان حرصهما واضحا على المناداة بضرورة تنمية التفكير التأملي لدى الأجيال الصاعدة — والجيل العامل الآن فى شتى جنبات الحياة — تنمية تكفل لحرية الفكر وحرية الاعتقاد ، والمبادرة إلى حل المشكلات التى تعترض كل عامل فى ميدان عمله أن تصان وأن تزدهر فى الإطار الديموقراطى السليم .

وربما كان أقيم مافى هذا الكتاب أنه لم يكتب فى أبراج عاجية — شأن كثير من الكتب التى تكتب فى فلسفة التربية — وإنما لخص عصارة الخبرة العملية التى اكتسبها مؤلفاه فى ميدان التدريس الفعلى ، والتى لخصاها فى « خط النار » — إن صح هذا التعبير . فأولهما مشهود له بأنه أستاذ عظيم فى فلسفة التربية ، وثانيهما من ألمع الأساتذة الشبان فى فلسفة التربية الحديثة . وهما إذ يسوقان حديثهما هذا إلى العاملين بصفة عامة ، وإلى « المدرسين وطلبة كليات ومعاهد المعلمين والمهتمين اهتماما شديداً بما تؤديه المدارس بصفة خاصة » يرجوان أن يساعدهما الكتاب على أن « يعيدوا النظر فى عاداتهم العملية وطرق تفكيرهم الحالية والتزاماتهم الحاضرة ، وأن يعيدوا بناءها إذا اقتضت الضرورة . »

ونظرا لما يؤكده المؤلفان على أهمية التفكير التأملى فى الحياة العاملة فقد خصصا القسم الأول من الكتاب عن التفكير بوصفه القضية التربوية الحساسة التى يجب أن تتضافر الجهود على كسبها ، وعن المشكلة كما تبدو بأبعادها الواقعية فى المدارس . وفى ثنايا الفصل الأول من هذا القسم تحدثا عن موقف المدارس بوصفها مؤسسات عامة أقامها الشعب لخدمة مصالحه وعن نمو هذه المدارس ، وأن هذا النمو مازال مصدرا للقلق نظرا لأن التوسع فى التعليم يتطلب زيادة عدد المدرسين ، كما أن التوسع المطرد فى المعرفة يجعل مهمة اختيار المواد الدراسية التى تدرس فى المدارس مشكلة من أعقد المشكلات الفنية ؛ كما تحدث المؤلفان عن خطورة نقل الطرق الفنية من ميدان الصناعة النامى إلى ميدان التعليم دون محاولة لتعديلها بما يخلق فى المدارس جواً تعليميا حراً . فى ظل هذه الطرق الفنية أصبح المدرسون — أو معظم المدرسين — أسرى لعادات معينة حتى إن الكثير منهم يؤمن بضرورة إجراء التغيير وإحداث الإصلاحات ، ومع ذلك لايجازفون بالتزحزح عن مواقفهم التى ألفوها وعاداتهم التى اكتسبوها .

ينتقل المؤلفان بعدذلك إلى تحليل للتفكير . والتفكير التأملى ــ عندالمؤلفين ــ هو بناء خطة واعتقاد . والاعتقاد عندهما هو الرغبة فى العمل . ويبسط المؤلفان هذا التحليل فى خمسة فصول ؛ ويمهدان له بعرض مبسط لنظرية المعرفة ، ويميزان التأمل عن أنواع التفكير الأخرى بأنه تفكير منضبط يحكمه الغرض (وهو حل المشكلات) . ويتحدثان عن أنماط التفكير المختلفة لدى الناس وعن كيفية قيام التفكير بحل المشكلات .

وبعد أن يستعرض المؤلفان علاقة الاعتقاد بالرغبة فى العمل يبحثان الأسانيد التى يدعم بها الاعتقاد .

وفى الفصلين الخامس والسادس يبحثان الوظيفة التركيبية للتفكير ودورها الذى تلعبه فى اللغة التى يعبر بها الإنسان عن أفكاره . ثم يبحثان الوظيفة التحليلية فيبينان طبيعتها ودورها فى دعم الاعتقادات بالأسانيد ، ويبينان بشىء من الإيجاز صلة هذا بالتربية والتعليم . وفى الفصل السابع يتحدث المؤلفان عن عملية إصدار الأحكام التى ينهمك فيها كل إنسان ، ويبينان أن هذه العملية لابد أن تنضبط وخاصة فى ميدان القيم حتى تصل إلى حياد يشبه حياد العلم من حيث هو .

وإشراك المؤلفين للمدرسين فى تحليل التفكير ليس هدفه أن ينظم المدرسون نشاط الفصل إلى الخطوات أو المراحل أو الجوانب أو الوظائف التى ناقشاها فى هذه الفصول ، ولكن من أجل أن يكتسبوا السيطرة على مجموعة من أدوات الإدراك التى تساعدهم على أن يفهموا أن التفكير التأملى هو طريقة للتربية والتعليم .

ثم يكرس المؤلفان القسم الثالث من هذا الكتاب لبحث الأدوات التى يتم بها التفكير والتعليم . فيتحدثان عن الاستدلال والمغالطة والدعاية ، وعن المعنى واللغة ، وعن المفهوم والاستجابة إليه بوصفها الأدوات الأساسية للتفكير والتعليم . ويخلصان من هذا إلى نظرية للتعلم يتقدمان بها للمدرسين . وهما يبسطان هذه النظرية بإسهاب وإيضاح لا نطمع أن نجدهما فى أى كتاب آخر . وقد حداهما إلى هذا الإسهاب أن المدرسين لم يفوزوا حتى الآن بعون جدى ، أو بإرشادات ملموسة ، سواء من علماء النفس أو من علماء التربية الذين ينتمون إلى مدارس فكرية مختلفة . والمعلم – الذى يعمل فى ظروف قاسية غالبا والذى ترهقه مطالب مهنته ، محتاج إلى نظرية للتربية (تتضمن نظرية للتعلم) تساعده على الاستمرار فى القيام بعملية التدريس مستخدماً فنون المهنة بطريقة تأملية أكثر وعيا . وينبغى لهذه النظرية أن تأخذ فى الاعتبار تطورات علم النفس بنفس القدر الذى تأخذ به فى الاعتبار تطورات العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم الأجناس وما إلى ذلك .

ويعالج المؤلفان فى القسم الرابع من الكتاب منهجهما العلمى والتطبيق فى اتخاذ التفكير التأملى هدفا وطريقة للعملية التعليمية . وإذا كان من المألوف أن نتجه إلى المدرسين وعاداتهم عندما تكون تنمية النشاط التأملى هى موضوع البحث ، فإن الفرصة الحقيقية لتنمية التفكير تنبع من حجرة الدراسة ؛ ذلك لأن حجرة الدراسة هى المكان الذى يكشف فيه المعلم عن قوته أو ضعفه ، كما أنها هى المكان الذى يبين فيه فهمه للعملية التربوية والأهداف التى يجب أن تحققها . ومع ذلك فالمعلمون يعتمدون على نوع الموقف الذى يقومون فيه بالتدريس ، كما يعتمد التلاميذ على نوع الموقف الذى يتعلمون فيه سواء بسواء . والجو المدرسى يتألف من عدة عوامل تتدرج من قيمة المجتمع إلى دور الفراش والخدم . والعامل الرئيسى الذى يربط جميع تلك العوامل المختلفة بعضها ببعض ، ويعمل على تكييفها وتهيئتها ، هو نوع القيادة الإدارية للعملية التعليمية بأسرها .

ورغم الصعوبات الأخرى التى تجد عندما تتعارض مصالح المعلمين بوصفهم أعضاء فى المجتمع وأعضاء فى نقابات وجمعيات مهنية مع التزاماتهم، ومعنى هذه الالتزامات فى الظروف المحلية، فإن المؤلفين يؤمنان بأن فى استطاعة المعلمين كأفراد أن يقوموا بالشيء الكثير للدفع بقدرة تلاميذهم على التفكير التأملى حتى فى الظروف غير المواتية. ومما لاشك فيه أن الكثير من المعلمين سوف يشعرون بخيبة أمل كبيرة لأنهم — حتى بعد اكتسابهم للبصيرة بالتدريس فى ظل النظرية المقترحة — يجدون أنفسهم عاجزين عن تطبيق ما اكتسبوه أو تعلموه. وعلى ذلك فهم يحسون دائما أنهم غير صالحين، وينحون باللائمة إما على أنفسهم فيسلمهم هذا إلى الشعور الدائم بالذنب، وإما على الظروف التى يعملون فيها، فيسلمهم هذا إلى اليأس أو الاستخفاف. ومع هذا فكل معلم — بحكم طبيعة عملية التدريس نفسها — فى موقف يسمح له بإدخال قيمة تأملية على علاقاته بتلاميذه. ويصدق هذا حتى على أولئك الذين يعملون فى أقسى الظروف. وربما كان أيسر سبيل لتحقيق ذلك أن يعمل المدرس على مواجهة تلاميذه بالمشكلات أو يدمجهم فى خبرات لها جذورها فى الحياة اليومية الجارية، وأن يبعد بهم عن المشكلات الواردة فى الكتب المدرسية قدر بعد هذه المشكلات عن مجالات اهتمامهم.

ويجب أن نلاحظ أن مضمون «الحياة الحقيقية» فى حجرة الدراسة لامعنى له إلا إذا ارتبط بحياة التلاميذ الحالية فيما يختص بتنمية التفكير. والأساس الذى يقوم عليه هذا الاتجاه هو أن حجرة الدراسة جزء من الحياة. وليس هناك من عقبة تعترض هذا الاتجاه أكبر من عجز المعلم نفسه عن فهم ما يتضمنه السلوك التأملى. (وإن كان المعلمون يعتقدون أن أعظم عقبة تقف فى سبيل نمو تفكير التلاميذ هو عجز التلاميذ عن أن يكتسبوا المهارة فى العملية التأملية).

والواقع أن التلاميذ بعامة ليسوا مهرة مهارة كافية، إلا أن الحقيقة الصريحة هى أن نقص مهارتهم مرتبط ارتباطا مباشرا بوجود هذه المهارة عند المعلمين أو افتقارهم إليها.

وقد يعتبر المدرسون اقتراح جعل تنمية تفكير التلاميذ مركزا للجهود التربوية التى يبذلونها، يعنى أن تحتل طريقة حل المشكلات مركز الصدارة فى العملية التربوية.

وأن تستبعد جميع المظاهر الأخرى لأوجه نشاط الفصل لتحتل أماكن أقل أهمية بكثير .

ولكن المؤلفين يؤكدان أن من الممكن تحقيق الكثير من التدريس التأملي في إطار المواد الدراسية والتنظيم المدرسي القائمين حاليا .

وسيجد المعلم أنه من الواجب دائما أن يكون حساسا باستمرار للحاجة — كلما دعت المناسبة — إلى تحديد المشكلة باختصار وإلى التقدم بالاقتراحات لحلها ، وإلى مساعدة التلاميذ على تخطيط السبل التي يتبعونها لاختيار هذه الحلول . والنقطة الهامة التي يؤكدها المؤلفان هي أن التفكير التأملي لا يمكن أن يقيد بجدول زمني محدد ، ولا أن يبقى في إطار نمط ثابت جامد لا يتغير ، ولا يمكن تشجيعه في الجو الذي يملأ العقل بالمخاوف .

وفي الفصول الثلاثة الأخيرة يتقدم المؤلفان بمقترحات على أعظم جانب من القيمة والأهمية بشأن استغلال « السؤال » والامتحانات والملخص السبوري ووضع الخطط العريضة للمشكلة المطروحة والتخطيط لحلها والإيضاح ، وأعمال التلاميذ التحريرية .

كما يبحث المؤلفان ، بتفصيل واسع ، القيادة التربوية وعلاقتها بالعملية التأملية واثقين بأن ناظر المدرسة عندما يظهر شمولا ونفاذا ومرانة في تفكيره عند معالجة المشكلات التي تواجهه فإن المعلمين يميلون غالبا إلى الشعور بأنه من السهل عليهم نسبيا التفاهم مع الناظر . . والواقع أن هناك صلة مباشرة بين « العقلية الفلسفية » للناظر والروح المعنوية العامة لهيئة التدريس بما يساعد على خلق الجو التعلمي السليم .

ويخلص المؤلفان إلى أن الالتزام الأساسي الذي يجب أن يلتزم به المعلمون هو أن يتبعوا طريقة التفكير التأملي في معالجتهم لجميع المشكلات التي يتعرضون لمناقشتها مع تلاميذهم بحيث يؤدي هذا في النهاية إلى نمو التلاميذ نموا ذا مغزى . ويرى المؤلفان أن الالتزام المهني الأساسي للمعلمين يحتم عليهم أن يتوقفوا عن إظهار تحزبهم أو إخضاع تلاميذهم بطريق مباشر أو غير مباشر لرأيهم الخاص ، وذلك رغبة منهم في تحرير تلاميذهم من التقييد الظاهر أو الخفي .

وبعبارة أوضح : إن الشيء الذي نحتاج إلى تقديمه للتلاميذ هو أن نلتزم التفكير التأملي ، وأن يكون التزامنا بمعتقداتنا المعقولة خلال عملية التفكير التزاما متزنا ،

ولا يمكن أن يتم هذا إلا خلال الخبرة التي تتيح للتفكير عملا يقوم بأدائه — أي تتيح له عملا يؤدي إلى اختلاف نقدره في السلوك فيما يتصل بالتفكير التأملي . وينبغي ألا تشتمل هذه العملية على دفع مفتعل ، بل على فحص رزين مثابر في ظل ظروف تربوية لتلك المعتقدات التي لدى التلاميذ والنتائج التي تترتب على التمسك بها في حالة ظهور دليل يتحدى صدقها وصحتها ، والنتائج التي تترتب على إعادة تنظيمها بطريقة معقولة . ويحتاج هذا الموقف إلى إخلاص كل من المعلمين والتلاميذ للقيام بهذا الالتزام .

فالفرد لا يكتسب حريته بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة . إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل في جهد عام لخلق الوسائل الاجتماعية التي تسهل تقاسم الاتجاه التأملي نحو المشكلات التي يواجهها الجميع — هذا إذا أريد لحرية الفكر وحرية المبادرة إلى العمل على وجه الاستقلال أن تصانا .

والمؤلفان يؤمنان في تواضع — إلى جانب إيمانهما العميق بالقيم الديموقراطية — بعدة أمور تجعل لهذا الكتاب قيمة بارزة خاصة في ميدان الكتب المهنية .

فهما يؤمنان بأن التغيير الأساسي أو المباشر في المدارس أو الثقافة — وبالتالي في عقلية الأجيال الصاعدة — لن يحدث طفرة بين يوم وليلة ؛ ذلك لأن العادة سيد صعب المراس ، ولكنهما يؤمنان بأن التغيير حادث لا محالة نتيجة للتوسع السريع في آفاق المعرفة من ناحية ، والتغييرات الجبارة في مصور « خريطة » العالم الاجتماعي والاقتصادي من ناحية أخرى .

وهما يؤمنان بأن المدرسين إذا اكتسبوا البصيرة بطبيعة المشكلة التي تواجههم وطبيعة العقول التي يعالجونها فإن المكاسب التي يمكن الحصول عليها من الإصلاحات التربوية تكون أسرع وأكبر .

وهما يؤمنان بأن الإنسان في وسعه أن يحسن قدرته بالتدريج على أن يواجه الحياة بروح التأمل الهادف . فإذا كان الجنس البشري في نظرهما قد عجز حتى الآن عن أن يستغل كل طاقته الكامنة للتفكير التأملي في حياته اليومية وفي مؤسساته التربوية فإن ازدياد عدد المدرسين الذين يقرون أولا بأن طريقة التفكير التأملي هي أفضل طريقة للتعليم ، ويسيطرون سيطرة أكبر على الطرق الفنية لتنمية التفكير التأملي ويؤمنون بأن عملية البحث والتحري أثمن ما يمكن للرجل الحر أن يمتلكه — وبالتالي

ازدياد الفصول الدراسية التى يكون التفكير التأملى طابعها المميز — يتيح الفرصة للجنس البشرى أن يستمر فى إخصاب حضارته وثقافته .

وهما يؤمنان أخيرا بأن المدرس — والمدرس هنا معنى يرمز إلى المعلم ورجل الإدارة المدرسية والناظر والمفتش وواضع المناهج وناشر الكتب المدرسية وغيرهم ممن يتصلون بالعملية التعليمية — هو حجر الزاوية فى عملية الإصلاح التربوى، بمعنى أنه لا يرجى لأى إصلاح تعليمى أى نجاح مالم يتناول المدرسون عاداتهم وأساليبهم وطرقهم فى التدريس بالفحص والبحث والتعديل أو التغيير فى ضوء النظرية الجديدة والالتزام الجديد . ومهمة هذا الكتاب الأولى هى مساعدتهم على أن يفعلوا ذلك بأكبر قدر من الكفاية وبأقل قدر من قلقلة الظروف التى توفر لهم الأمن فى المدارس فى الوقت الحاضر .

إن مسئولية المدرسين الكبرى هى تنمية التفكير التأملى لدى التلاميذ . ولذلك يجب على المدرسين أن يتأكدوا من أنهم على علم كاف بما يتأتى عن هذا الالتزام من نتائج خاصة تتصل بالأساليب التى يتبعونها فى الفصول الدراسية . ولا يمكن لأحد أن يدعى أن ما تعود أن يفعله دائما هو ما ينبغى أن يستمر فى فعله . ولكن كل واحد منا بحاجة إلى أن يقوم بعملية تقويم هدفها تقدير الأعمال بالقياس إلى الأهداف . وعلى ذلك فالتغييرات التى يريد المؤلفان إحداثها فى المدارس سوف تتم بسرعة إذا عرض المدرسون عاداتهم التى يمارسونها فى عمليات التعليم للبحث والتمحيص وتعلموا بذلك مساعدة تلاميذهم على أن يقتدوا بهم فى ذلك دائما .

ونحن لا شك نغمط الكتاب حقه إذا أغفلنا التنبيه إلى فائدته الكبرى لجميع العاملين فى جنبات الحياة العملية فى الدولة بأسرها . فإذا كان المؤلفان قد أكدا — بما فيه الكفاية وفوق الكفاية — أن التفكير التأملى طريقة للتربية والتعليم فهما لم يغفلا التأكيد أن التفكير التأملى طريقة ومنهج لكل من أراد أن يواجه مشكلاته الخاصة والعامة والعملية بكفاية وشجاعة . وبهذا الاعتبار ينبغى أن يحرص على دراسة هذا الكتاب دراسة واعية كل من يتقلد منصبا قياديا صغيرا أو كبيرا فى الحياة العملية .

ومعنى ذلك أن هذا الكتاب يهم المهندس والمحامى والطبيب ورؤساء الورش

والعمال ومديرى المصالح والمؤسسات الصناعية والتجارية بنفس القدر الذى يهم المدرس والناظر وطلبة كليات ومعاهد المعلمين .

ومما لاجدال فيه أن ترجمة هذا الكتاب إلى اللغة العربية تعد إضافة قيمة للمكتبة العربية التى تفتقر افتقارا ملحوظا إلى مثل هذه الكتب فى هذا الميدان الجديد من البحث . ولذلك فإن مؤسسة فرانكلين جديرة بالشكر على تيسير الترجمة العربية لهذا الكتاب .

ولقد بذلت فى ترجمته جهود موفقة تستحق الثناء والإعجاب . والمترجمان يتمتعان بخبرة طويلة مشرفة فى ميدان التربية والتعليم جعلت منهما آنسب من يقوم بهذه الترجمة الدقيقة .

والله ولى التوفيق ؟

القاهرة فى ٦ من ديسمبر سنة ١٩٦٢

مقدمة المحرر

يقول مارك توين : « إن الناس يتكلمون عن تعليم التلاميذ كيف يفكرون ، وقلما يفعل أحد منهم شيئاً ذا بال فى هذا الصدد » . غير أن هذا الكتاب يشذ عن هذه القاعدة . فمؤلفاه عالجا — بصورة مباشرة ومثمرة — مسئولية المدرسين القائمة فى المجتمع الحر : ألا وهى تنشئة المواطنين الذين يلتزمون عملية التفكير ويبرعون فيها بشكل مستقل هادف . وقد تضافرت الأستاذية وعمق البصيرة بعمليات التعليم والتعلم ، والوضوح الذى امتاز به تقييمها للأفكار والمفاهيم ، ومناقشتهما للقضايا والفروض ، وضربهما للأمثلة ، وأسلوبهما المثير للتفكير ، والبعيد عن التعقيد الفنى ، تضافر كل أولئك على أن يجعل من هذا الكتاب مرشداً قيما لإجادة التدريس إجادة أصيلة . ولن يهم هذا الكتاب المدرسين والمفتشين ورجال الإدارة المدرسية وحدهم ، بل إنه يجب أن يحرص عليه المواطنون المثقفون الذين يختلسون فى زحمة أعمالهم سويعات ليكتشفوا — بالدراسة والاطلاع — وسائل تزداد بها كفاية مدارسنا وكلياتنا .

وسوف يدهش الكثيرون عند ما يعرفون أن هذا الكتاب يتناول فى الواقع فلسفة التربية ، وأنه أعد لكى يكون مرجعاً لطلبة معاهد المعلمين وكلياتها والمدرسين العاملين وقلما تظفر المراجع فى أى ميدان بمثل هذا العرض المشرق الشخصى الممتع . وإن طريقة « التفكير » التى لجأ إليها المؤلفان فى الكتاب تشعر القارىء بأنه يشترك معهما فى البحث اشتراكا مباشراً . وبالرغم من اليسر الذى يمكن للقارىء أن يتابع به البحث فإن محتويات الكتاب تقوم على أساس متين من الحقائق التربوية السليمة والفروض المنقحة . ولقد وفق المؤلفان فى تخطى الهوة التى تفصل بين الجانبين النظرى والعملى من التربية ، وهى الهوة التى كثيراً ما ترهق كلا من المدرسين المبتدئين والمتمرسين على السواء . ويقدم تحليلهما لعمليات التفكير ألواناً قديمة وحديثة من التبصر بأنواع النشاط الفكرى التى تسهم بنصيبها فى التفكير التأملى . أما الجزء الذى يعالج الأدوات التى يتم بها التفكير والتعليم فيوضح من عملية التفكير بعض الجوانب التى كثيراً ما دفعت بالمدرسين إلى الارتباك . وهناك جزء أخير يقدم فيه المؤلفان مقترحات تمكن المدرسين والمفتشين ورجال الإدارة المدرسية من أن يزيدوا

التأكيد على التفكير التأملي فى شتى نواحى النشاط المدرسى . ولا يدخر المؤلفان وسعاً — فى الكتاب جميعاً وبخاصة فى الفصل الأخير — فى سبيل التنبيه إلى الضرورة الملحة التى تدعو المدرسين إلى أن يعلموا التلاميذ كيف يفكرون تفكيراً تأملياً — إذا أريد لحرية الفكر ، وحرية الاعتقاد ، وحرية تصرف الفرد طبقاً لما يعتقده ، أن تصان فى هذه البلاد .

وأقيم ما فى هذا الكتاب بالنسبة إلى المدرسين العاملين أنه لم يؤلف على مقعد وثير . فالمؤلفان كلاهما من المجربين الناجحين فى تعليم الطلاب كيف يفكرون . وطالما أقر الناس بأن الأستاذ هلفش أستاذ عظيم فى فلسفة التربية . وفى سنة ١٩٦٠ اختارته لجنة جامعية من جامعته — وهى جامعة أوهيو الرسمية — كأحد المدرسين المبرزين . أما الأستاذ سميث فقد درس فى جامعة أوهيو ومتشجان وإنديانا وفرجينيا وتنيسى . وهو يعتبر من ألمع الأساتذة الشبان فى فلسفة التربية . وإن هذا الماضى العلمى لكل منهما ، وعملهما على اختبار الأفكار فى خط النار ، وتعديلها وإعادة صياغتها وتفسيرها خدمة لقضية التفكير التأملى ، يجعل من هذا الكتاب كتاباً بارزاً فى ميدان الكتب المهنية .

لندلى . ج . ستيلز

تمهيـــد

نسوق هذا الحديث بصفة خاصة إلى المدرسين ، وطلبة كليات ومعاهد المعلمين ، وإلى المهتمين اهتماما شديداً بما تؤديه مدارسنا لكي يساعدهم على أن يعيدوا النظر في التزاماتهم الحاضرة ، وأن يعيدوا بناءها إذا اقتضت الضرورة . وهو معد بحيث يساعدهم على أن يجتهدوا بالتدريج إلى الإقرار ؛ أولا بأن طريقة التفكير ــ طريقة النشاط الفكرى التأملى ــ هى طريقة التعليم ، وأن يتجهوا ــ ثانيا ــ إلى فهم أعمق ، وسيطرة أتم على الطرق الفنية التى تجعل فى الإمكان خلق المواقف التى تدفع بالأفراد إلى التفكير ، وأن يتجهوا ــ ثالثا ــ إلى المسلك الذى يعتبر عملية البحث والتحرى أثمن ما يمتلكه الأحرار .

فإذا نظرنا إلى الفصول الدراسية بصفة خاصة فإن هدف هـذا الحديث هو أن يساعد المدرسين على أن يؤدوا ما يلتزمونه الآن ــ شفهيا على الأقل ــ بفهم أكبر ، وشعور بالأمن أعظم ــ ونعنى به تنمية قدرة كل طالب وميله إلى أن يفكر لنفسه على وجه الاستقلال . ولا يتوقع المؤلفان أى تغيير مباشر أو أساسى ، لا فى المدارس ولا فى الثقافة ، ذلك لأن التغلب على العادات ليس بالأمر الهين . إلا أنهما مع ذلك يدركان أن تحسين المدارس والثقافة أمر مرغوب ، ويأملان أن تتحقق بعض الخطوات الناجحة بسرعة .

ولسوف يحدث تغيير من نوع ما حتى ولو نفض المدرسون أيديهم من المشكلة برمتها . والتغيير يحدث لا محالة . حتى النفعيون الذين أحكموا وسائل تعذيب الأفراد وإرهاق المنظمات بغية غرس الأفكار التى اختاروا أن يحموها من النقد والتهجم لا يجدون لأنفسهم مفراً من التحول من سياسة إلى أخرى ، والانتقال من خطة إلى أخرى وهم يتكيفون لظروف العالم المتغير ، ويواجهون نتائج التوسع السريع فى آفاق المعرفة . أما إذا عزم المدرسون على أن يضربوا ضربتهم بجرأة ، ويواجهوا بشجاعة مشكلة إعادة تشكيل المدارس والثقافة فسرعان ما يكتشفون أنه ليس من حق الأحرار أن يملوا طبيعة الإصلاح الجديد على غيرهم من الأحرار .

ومن حسن الحظ أن هذين النقيضين ــ وهما تجاهل التغيير من ناحية ، ومحاولة

فرضه وإملائه من ناحية أخرى ـ لا يستنفدان كل الأوضاع . فقد يحاول كل مدرس أن يساعد الذكاء الإنسانى ـ داخل فصول الدراسة وخارجها ـ على أن يتحول من مجرد الاستمتاع بالبضاعة المزجاة إلى محاولة تجويدها والتوسع فيها . ويعتقد المؤلفان أيضا أن الدرسين لو اكتسبوا ألوان البصيرة التى يكشفها لهم تحليل المشكلة لكانت مكاسبنا التى نجنيها من الإصلاح التربوى أسرع مما هى الآن . كما يعتقدان أخيرا أن ازدياد عدد الفصول الدراسية التى يكون التفكير التأملى طابعها المميز سوف يسرع بالعملية فى اتجاهها السليم .

ولا تقوم العقائد أو الالتزامات أو الأهداف بمعزل . وليس المؤلفان من السذاجة بحيث يدعيان أنهما صاغا إيمانهما بكفاية عملية التفكير التأملى من الفراغ . وذلك لأنهما تمتعا فى نشأتهما الأولى بجو التقاليد الغربية المتحرر ـ الأمر الذى يؤكد إيمانهما الثانى ـ وهو أن الإنسان بمقدوره أن يبتدع القيم ، وأن يجودها فى نطاق خبرته الجارية .

وقد ولدت خبرة كل من المؤلفين ـ بطرق مختلفة ، وفى أزمان متباينة ـ إيمانهما بأن الإنسان فى استطاعته أن يحسن قدرته بالتدريج على أن يواجه الحياة بروح التدبر والتأمل الهادف . كما أنها ولدت إيمانا آخر وهو أن الجنس البشرى عجز عن استغلال كل طاقاته الكامنة للتفكير التأملى ـ بصفة غير رسمية فى مجرى الحياة اليومية ، وبصفة رسمية فى مؤسساته التربوية . إلا أنه مع ذلك لم يعجز كلية ، فكما أن الطفل لا يرغب فى المثلجات إلا إذا تناول منها ملعقة على الأقل ، فإن الناس كذلك لا يقدرون التدبر والتفكير إلا لأنهم لمسوا بأنفسهم شيئا من خصوبة الحياة التى يتيحها البحث والتفكير . وبهذه الطريقة ينشأ الدافع نحو التدبر والتفكير . وإذا لم نكن على خطأ فإن توافر هذا الدافع هو الذى يميز المجتمع المتفتح عن المجتمع المغلق ، والأمانى الديموقراطية عن الأوامر التى تفرضها السلطات المتحكمة .

ولا بد من ذكر عقيدة أخرى إذا أريد لغاية المؤلفين أن تفهم على وجهها الصحيح . إنهما يؤمنان بأن العامل الحاسم فى تقدم عملية الإصلاح التربوى هو المدرس أولا وأخيرا . وعلى ذلك فإن قدرا ملحوظا من التغيير يمكن أن يتم بأعظم قدر من الكفاية عن طريق بذل الجهود الرامية إلى التحول عن التأكيدات التى تتضمنها عادات التدريس الموجهة للعمل اليومى فى الفصول الدراسية . وكثيرا ما تبشر

الإصلاحات المنهجية على الورق بأكثر مما تحقق فى الفصول ، ذلك لأن كل المقترحات الجديدة تعدل طبقا لعادات من يقومون بالتدريس ، وكلما زادت مطالب الإصلاح زاد احتمال توليدها لردود أفعال من شأنها أن تقوى أنماط التدريس القائمة فعلا .

والمدرسون جديرون بكل عطف وإدراك فى هـذا الصدد بطبيعة الحال . فهم يعملون فى ظروف قاسية على أحسن الحالات. وهم — كغيرهم من الناس — يشعرون بالأمن والرضا فى أدائهم لنشاطهم اليومى بطرقهم المألوفة . وبالرغم من أن الإصلاحات الضخمة فى المواضعات المتبعة الآن فى فصول الدراسة مرغوبة فإن التغيير المباغت يفضى إلى الفوضى عادة . ومن حسن الحظ — أو هكذا يبدو للمؤلفين — أن المدرس يمكنه أن يتحول هو نفسه إلى التفكير التأملى ، وبذلك يستجمع قوة يمضى بها فى الاتجاه السليم بأقل ما يمكن من القلقلة فى الظروف التى توفر له الأمن بالفصل الدراسى فى الوقت الحاضر .

ومهمة فلسفة التربية هى أن تسهل هذا التحول ؛ فالعادة سيد قاس من العسير التهرب من مطالبه . و هذا يصدق على من يقومون منا بالتدريس كما يصدق على غيرهم . ولما كنا نصر دائماً — وبحق — على أن مسئوليتنا الكبرى هى تنمية التفكير لدى التلاميذ ، فإنه يجدر بنا أن نتأكد من أننا على علم كاف بما يتأتى عن هذا الالتزام من نتائج خاصة بما يتصل بمواضعاتنا فى الفصول الدراسية . ونحن لا نستطيع أن ندعى أن ماتعودنا أن نفعله دائماً هو هو ماينبغى أن نستمر فى فعله . ولكننا بحاجة إلى أن نختلس بعض الوقت من حين لآخر حتى ننظر فى أعمالنا بالقياس إلى أهدافنا المقررة .

والمؤلفان واثقان (وخبرة أكبرهما الطويلة ومنهجه الدراسى الذى يعالج طبيعة عملية التفكير تعزز هـذه الثقة وتضمنها) من أن التغييرات الهامة التى نلتمسها فى مدارسنا سوف تتم بسرعة إذا عرض المدرسون عاداتهم للبحث الدقيق الهادف ، وتعلموا بذلك كيف يساعدون تلاميذهم على أن يحذوا حذوهم .

والمؤلفان يقدران ما خصهما به الناشرون الذين سمحوا لهما بأن يقتبسا من المؤلفين والكتب التى رجعا إليها . كما يتحمل كل واحد منهما نصيبه الخاص من الشكر ، وخاصة لطلابه وزملائه . أما أكبر المؤلفين فمدين — بصفة خاصة —

« لجون ديوى » و « بويد ه . بود » اللذين تنعكس أفكارهما بطرق شتى فى هذا الكتاب . وأخيراً فإن كل مؤلف مدين لأسرته التى تحملت فى صبر وتسامح ذلك الاضطراب الذى لا مفر من أن تمر به حياتها اليومية عند ما يشتغل أحد أعضائها بتأليف كتاب . وعلى ذلك فإن كل مؤلف ينحنى شكرا وتقديراً لأهل بيته .

ه . جوردون هلفش

فيليب ج . سميث

القسم الأول

المقدمة

هناك عبارة تتردد على أسماعنا مرارا وتكرارا وهى : « يجب علينا — بطبيعة الحال — أن نعلم التلاميذ كيف يفكرون ، وإلا فلماذا نلحقهم بالمدارس ؟ والشىء الأساسى الذى يفوق كل ما عداه هو أن يتعلم الشباب كيف يستمرون فى التعلم » .

ولا يتضح لكثير ممن يرددون هذا القول - بطبيعة الحال - ماذا تتضمنه تنمية التفكير . فإذا ضيقت عليهم الخناق (كأن ألزمتهم بأن يجعلوا الشباب - وبخاصة أبناءهم - يناقشون ما يعتقدون اعتقاداً جازماً) مالوا إلى التهرب ، زاعمين أن هناك من الأمور ما لا يقبل المناقشة ولا الجدل .

الفصل الأول

التفكير: القضية التربوية الحساسة

إذا لم يتعلم الشباب التفكير أثناء التحاقهم بالمدارس كان من حقنا أن نتساءل : كيف يتسنى لهم أن يستمروا فى التعلم ؟

والإجماع منعقد على أن تعلم التفكير يفتح باب الاستزادة من التعلم على مصراعيه . وقد يتمادى بعض الآباء – فى الغالب – إلى حد القول : « لا يعنينى ماذا يعلمون أولادى ، بل ولا يعنينى ماذا يدرسون . إنما الذى يعنينى حقا هو أن يتعلموا كيف يفكرون ؛ إذ يجب أن يتعلموا كيف يتخذون قراراتهم بأنفسهم » .

ومن المسلم به – بطبيعة الحال – أن بعض هؤلاء الآباء الإيجابيين يتبدل موقفهم عندما تبدأ الفكرة التى زعموا أنهم يؤمنون بها فى الظهور خلال عادات أبنائهم النامية . من ذلك أن أحد الآباء قال لابنته بكل إخلاص فى عيد ميلادها الحادى والعشرين – عندما أدرك حقيقة الموقف – : « الآن بلغت سن الرشد وأنت الآن سيدة نفسك . فلا تتوقعى منى أن أفكر لك بعد الآن . وإنما أريد أن تكونى تلك الفتاة المستقلة التى كنت أحلم بها دائما » . وتنفست الفتاة الصعداء لزوال تلك الرقابة القاسية التى جثمت على حياتها ، ولكن ما كادت روح الاستقلال ترفرف بجناحيها حتى عاق طيرانها هذا التحذير : « ولكن دعينى أقل لك شيئا واحدا : وهو أنك إذا أعطيت صوتك لذلك المرشح فلن تكونى ابنتى » .

وقد ألف الكثير منا فكرة أننا لابد أن « نستعمل عقولنا » ، « ونفتح عيوننا » ، « وألا نقلد غيرنا تقليداً أعمى » . ذلك لأننا ولدنا فى أحضان ثقافة حرة ، وعشنا مع قوم يؤمنون بأهمية الفرد ، ونحن لا نحب أن ندفع إلى الأشياء دفعاً ، وورثنا الشعور بأن الحكومة لا ينبغى أن تتدخل فى شئوننا كثيرا . أما فيما يختص بما نعتبره مستوى أعمق من الفهم والإدراك ، فإننا واثقون من أنه لا أحد يستطيع أن يحرمنا من التفكير كما يحلو لنا وحينما يحلو لنا مهما قيدت أجسامنا القيود والحدود . ألم تولد

أفكار عظيمة فى غياهب السجون ؟ أضف إلى ذلك أننا ما كدنا نشرع فى إدراك كنه ذلك التراث الذى كنا بسبيل اتخاذه قضية مسلمة حتى قامت فى غضون هـذا القرن دول تتبع فلسفة فى الحكم غير فلسفتنا . فساعدنا قيامها على أن ندرك لماذا استمات أجدادنا فى سبيل التحرر من كل القيود التى تعوق تطورهم وتقدمهم كرجال أحرار. وهكذا أصبح لدينا ما نحميه ، ونقاتل من أجله إذا لزم الأمر .

توجيه التربية والتعليم الثقافة

على ضوء ما تقدم يبدو أنه لا غموض يعترى ماقدر للتربية والتعليم من دور توجيهى فى هذه الثقافة . ومن هنا آمن آباء الديمقراطية المؤسسون بأن الديمقراطية لا تزدهر إلا إذا كان المواطنون مثقفين وأذكياء . وعلى ذلك فلا غرو أن نجـد جهودنا التعليمية الممتازة عبر التاريخ — وهى إيجاد نظام تعليمى شامل لأبناء النـاس جميعا وبلا استثناء — تتأصل جذورها منذ وقت مبكر وأنهـا ما زالت تسق لتنمو باستمرار .

وغير خاف — بطبيعة الحال — أننا لم ننهض دائما طبقا للمستوى الذى يوحى به تراثنا ؛ فالمدارس لم تكن ميسورة بدرجة واحدة لجميع الأطفال . ومادامت تتلق — حيثما وجدت — المعونة والمساندة على المستوى المحلى فى الغالب فقد تباينت الفرص التى أتاحتها للشباب إلى درجة ملحوظة أضف الى ذلك حقيقة معقدة أخرى وهى ازدياد تعقد مشكلتنا الثقافية ، وبالتالى تعقيد مشكلتنا التعليمية . فلقد كان من اليسير علينا بالأمس — أكثر مما هو الآن — أن ننمى المواطنة المستنيرة التى تتطلبها الديمقراطية. ولذلك أسباب ثلاثة : أولها أنه قد توافر لدينا اليوم من المعرفة قدر ضخم يتعذر معه اختيار ماهو الضرورى لتنمية هذه الاستنارة . وثانيها أن تطورات علم النفس بدأت تشككنا فى قيمة دعاوانا بشأن تنمية هذه الاستنارة . وثالثها — ولعله أهمها جميعا — هو أن فهمنا للديمقراطية نفسها قد تغير من جميع النواحى ، حتى لقد أصبح الضرورى أن نسلط الأضواء على مفهومها من جديد .

ومع ذلك فقد نجد التباين طفيفا جدا من بعض الوجوه ؛ فنحن مازلنـا لا نريد

إدارة مركزية في العاصمة لتوجه المنشورات والكتب الدورية إلى جميع مدارس البلاد . وما زلنا في بعض الأحيان نرفض المعونة الفدرالية التي تقدم لنا لكي نزيل بعض المساكن بغية إنشاء المدارس على أرضها ، وما زلنا نقاوم ذلك في أحيان تبدو فيها هذه المقاومة نوعا من قصر النظر (كما هي الحال في برامج المباني المدرسية مثلا)؛ ذلك لأننا كنا نخشى دائما من أن يكون تقديم المعونة مصحوبا بفرض الرقابة على الفكر . ومع ذلك فقد تعلمنا أن نتقبل المعونة على مستوى الولاية ، بل وعلى المستوى القومي إلى حدما ، بعد أن أدركنا أن مشكلة التربية والتعليم تمس الشعب كله ككل ،شأنها شأن مشكلات الطرق العامة مثلا ، وأن الإهمال في قطاع من القطاعات يؤثر فينا جميعا (وهذا يصدق أيضا على الطرق العامة) . ومع ذلك فما زلنا مصممين على ألا نجعل الرقابة قرينا للمعونة .

بهذه الأصول التاريخية التي تغلغلت فيها جذور الاستقلال إلى الأعماق ، فإنه من العدل أن نتوقع أن نجد الجيل الصاعد — في أي لحظة ، وفي أي فصل من فصول الدراسة في طول البلاد وعرضها — منهمكا في ممارسة النشاط الفكري التأملي المثير، ولكن هذا لم يحدث . كما أننا لانجد — من الناحية الأخرى — مديراً ولا مفتشاً ولا ناظر مدرسة ولامدرساً يعترف بافتقاره إلى الاهتمام بتشجيع التلاميذ على التفكير. ويجب علينا أن نقرر منذ البداية أنهم جميعاً يتقاسمون مسئولية مايجرى في حجرة الدراسة فإذا فعل ذلك كان كمن يولى ظهره — عامدا — لضرورة ثقافية ماسة ، ويحط من شأن مهمة نبيلة وهي إطلاق الناشئة من حالة عدم النضج والاعتماد على الآخرين إلى حالة النضج والاستقلال المتطور ، ومهما بلغ هذا الموقف من الصدق فإن حقيقة الموقف تظل كما هي — وهي أن مطالبنا أفضل من أدائنا .

ولهذا القصور أسباب كثيرة. وقد يكون من المفيد ـ قبل أن نتدبر بعضها في إيجازـ أن نناقش عبارة جون ديوى التي وردت في كتابه الشهير : الديمقراطية والتعليم[١]:

« لا يمكن لأحد أن يشك — من الوجهة النظرية — في أهمية تنمية عادات التفكير الطيبة في المدرسة . ولكننا إذا تغاضينا عن أن هذا الإقرار أقوى في الجانب

(١) John Dewey, Democracy & Education.(New York: The Macmillan Company, 1916) p. 197.

النظرى منه فى الجانب العملى فإننا لا نجد الاعتراف النظرى الكافى بأن كل ما يمكن المدرسة — بل وما ينبغى للمدرسة — أن تفعله بالنسبة لعقول تلاميذها (فيما عدا بعض القدرات العضلية الخاصة) هو تنمية قدرتهم على التفكير » .

أما وقد فشلنا فى هذا الاعتراف النظرى فإننا نعمد إلى أن نضع التفكير موضع المنافسة مع أهداف أخرى تتراوح بين اكتساب سلوك تعود النظافة إلى الانتهاء من دراسة منهج معين ، واضعين نصب العين دائما أن نعود — فى أول فرصة — إلى عمل المدرس السليم وهو تنمية التفكير ، وفى هذه الأثناء نظل نقول لأنفسنا إن هناك أموراً معينة لابد من إنجازها . فبعد أن تنتهى مباريات المدرسة الرياضية ، أو مسابقات كرة القدم ، وبعد أن تلقن المهارات الضرورية ، وبعد أن يحصل التلاميذ المعلومات الأساسية ، وبعد هذا ، وبعد ذاك ، سيصبح التلاميذ أكثر نضجاً ويصبح جو المدرسة أكثر هدوءاً وتستقر الأوضاع . وعلى أية حال فالتفكير يستلزم بعض الوقت ثم يتضح لنا أخيراً — فى زحمة البرامج المدرسية — أن الوقت لا يسعف والتفكير منافس ضعيف أمام الوقت ومطالبه . ولذلك فإن منطقنا القائل بأننا : « بعد أن نفرغ من هذا سوف نتناول ذلك » يتحول — فيما يتعلق بالتفكير — إلى الشعور التنبؤى بأن التلاميذ إذا تعلموا كيف يفكرون فإنما يتم هذا غالبا بعد (أى خارج) المدرسة .

ومن السهولة بمكان أن تنتقد التربية والتعليم فى أمريكا ، وخاصة إذا وجه إليها ما يسمى « بالنقد ذى الهدف الواحد » فإذا قيس كل تصرف من تصرفات المدرسة مثلا بمعيار واحد دون سواه — وهو تنمية التفكير عند الطالب — كانت القضية ضد التربية والتعليم قضية رابحة . وهذه بالضبط هى الطريقة التى يوجه بها معظم النقد إلى التربية والتعليم .

حملات الناقد غير الحصيف

وقد يعمد أحد النقاد — ممن لهم اهتمام بجانب دراسي معين — إلى فحص المنهج الدراسي الحديث فيجد أنه أغفل النص بوضوح على عنوان المقرر الدراسي الذى يهمه بالذات وليكن تاريخ إحدى الولايات مثلا . أو لعله يدعى أن المقرر الدراسي — أو مجموعة المقررات الدراسية التي تقع تحت عنوان « الدراسات الاجتماعية » — لا يمكنها أن تتناول الحقائق التاريخية ، فيقيم الدنيا ويقعدها على رأس المدرسة لهذا الإهمال ، ويطالب بأن يدرس تاريخ هذه الولاية بالذات ، أو تاريخ الأمة في مقررات تحمل عناوين واضحة لا لبس فيها ولا غموض ولن يخطر بباله قط أن التراث مازال بخير في الدراسات التي يسخط عليها ، أو أنه ما زال بخير في ظل الخبرات التعليمية التي تهم الطالب .

وإنصافاً لمثل هذا الناقد نقول إن الذى يشجعه على هذا اللون من النقد هو تلك المدارس التي تميل إلى أن ترى في استحداث مقرر دراسي جديد حلا المشكلة . وأيا ما كانت المشكلة التي يثيرها — سواء أكانت الإسراف والاعتدال في الإنفاق ، أم كانت كيف تقود السيارة أو كيف تطعم الدواجن — فإن استحداث المقرر الجديد هو الإجابة الجاهزة — وبخاصة إذا نجح هذا الناقد في إحداث ضغط ملحوظ بشأن الموضوع الذى يهتم به اهتماماً خاصا . ولا شك أن مثل هذا الناقد قد انخدع بسحر العناوين (ويبدو أن بعض المدارس ليست أقل منه انخداعا هي الأخرى) كما سبق أن انخدع نقاد العصر الماضي بسحر الألفاظ . وكلنا يعلم أن إحلال كلمة « تقدم » محل كلمة « تطور » في الكتب المدرسية للعلوم أرضى النقاد الذين تصوروا أنهم قد غيروا النظرية بتغييرهم للفظ .

ولكن هذا — بطبيعة الحال — هو ما يجب أن يدفعه النظام التعليمي القائم في ثقافة ذات قيم متعددة ثمناً لكونه عاما ، فالناس أنشأوا المدارس حتى تنتقل المعرفة التي يرونها هامة وتنقل القيم التي يحترمونها . ولذلك فهي عرضة لنقد أى ناقد . وتعتبر بداية كل فصل دراسي موسم الافتتاح بالنسبة لمختلف النقاد ، ومن ثم كانت المدارس خادمة لسادة كثيرين . وإن عجبنا لشيء فليس لأن المدارس

قد عجزت فى بعض الأحيان عن القيام بواجبها بصورة مثمرة ، بل لأنها قد نجحت فعلا فى القيام به رغم كل شىء .

وتتكشف لنا الطريقة التى تزعزع بها عواصف النقد المدارس العامة ـ أكثر ما تتكشف ـ فى أوقات البلبلة والانزعاج . من ذلك مثلا أن الأمة بأسرها قد أفزعها حقا أنها اكتشفت عقب الحرب العالمية الثانية أن بعض المواطنين كانوا عملاء لدولة أجنبية معينة مهمتهم التوصل إلى المعلومات الخاصة التى جعلتنا فى أمريكا نتفوق على الشعوب الأقل تقدماً فى بداية العصر الذرى . فى مثل هـذه الحالة ـ حالة الانزعاج العام ـ ينشط الناقد غير الحصيف ليعمل فى ثقة عالمـا بأن المواطنين المضطربين سوف يصدقون أنه يناصر الأطهار الأبرار . وفى هذه اللحظة بالذات نتوقع أن يتسلل الخوف إلى أوصال المدارس ويجبن المدرسون .

وليس أدل على ذلك من البلبلة المحزنة التى أحدثتها إجراءات التحرى غـير المنظمة التى تمت على المستويات العليا والدنيا ؛ فقد بلغ الجبن بالمسئولين عن المدارس ـ فى كثير من الأحيان ـ أنهم بذلوا الجهود الضخمة للتأكد من أن مدارسهم أوأعضاء هيئة التدريس فيها ، لم تقم بأى عمل يمكن أن يوصف بأنه « تقدمى » . فى مثل هذا الجو تختنق حرية الفـكر ، وتنشأ هذه الأوضاع نفسها ـ بطبيعة الحال ـ فى البيئات التى يحول ظهور اتجـاهات التعصب العنصرى فيها بين المدرسين الأمناء الحساسين وبين التعبير عن عواطفهم الإنسانية . وفى تلك الأثناء يؤمن الناقد ـ بسبب تمكنه من فرض وجهة نظره على المدارس ـ أنه قد حمى الجيل الناشىء ، والأمة كلها ، من شرور الأفـكار السقيمة الملتوية . ويظل يغط فى سعادته غير مدرك أنه ، بدعوته إلى فرض الرقابة على الـكتب المدرسية الأمريكية ، وفرض القيود على علاج المشكلات ذات الأهمية الخاصة للمجتمع الأمريكى ، والحد من الأفـكار التى تطرح على بساط البحث ومعارضته أى طريقة تربوية تنحرف عن أساليب النظام الصارم واستظهار المعلومات ؛ وما إليها ، إنما يقلد الدكتاتوريين الذين يزعم أنه يكرههم .

وبالرغم من الشهرة التى ينالها مثل هذه الناقد غير الحصيف فإن أصوات التعقل تتعالى ـ لحسن الحظ ـ من حناجر رجال المدارس الذين لاترهبهم تلك الحملات .

والواقع أن المدارس التى تحاول أن تقوم بواجبها السليم فى مجتمع متعدد الثقافات يمكنها

أن تطمئن إلى أن القوى الشديدة سوف تتجمع لمساندة مجهوداتها ، ولو أن هذا التجمع يكون بطيئا فى بعض الأحيان .

الناقد الحصيف يعرض مشكلة أخرى

وتختلف الحملات على المستوى الأعلى المشروع من النقد . ولا شأن لهؤلاء النقاد بالنقاد غير النابهين الذين أشرنا إليهم منذ قليل ؛ إذ أنهم يلجأون (أو كذلك يخيل إليهم) إلى الجدل المنطقى ليدللوا على إيمانهم بأن المدارس العامة تسلك سبلا سيئة . ومن هؤلاء روبرت م . هتشنز الذى لايقتنع بنتائج علم النفس الحديث ، ويميل إلى الاعتقاد بأن الناس جميعاً يعيشون فى ظل حقائق عالمية تتخطى الزمان والمكان . ومن ثم ينظر إلى المدارس الحديثة فيراها مشغولة بالسفاسف . ويتساءل : كيف يمكن « للفكر المبدع » أن يتقدم فى الوقت الذى تسوس فيه النزعة المهنية والعلمية الأمور كلها ؟ ألا يحق للنوافذ الفكرية أن تنفتح حتى تنير الحقائق العالمية للحياة ؟

ويقترح هتشنز أن نفتح هذه النوافذ بتركيز التعليم العام أو الحر حول أفضل مائة كتاب ، لا لأنه يؤمن — كما يقول البعض — بأن جميع الحقائق المقررة مودعة فى صحائفها ، ولكن لأنه يؤمن بأن تتبع الأعمال الفكرية الجبارة هو السبيل إلى تنمية العقول غير الناضجة . أضف إلى ذلك أنه يؤمن بأننا نستطيع بذلك أن نعيد تقرير المنهج الذى استق — ذات يوم — من علوم ما وراء الطبيعة وعالج الحقائق التى لاتتغير قط ، وهو واثق من أن هذا المنهج إن لم يأخذ طريقه إلى التطبيق كان معنى ذلك أن المدرسة والتعليم قد تقهقرا إلى عصور البرابرة .

ويختلف هتشنز عن الناقد الذى يبنى حكمه على المنهج بعناوينه الظاهرة الواضحة المحددة ، لأنه يؤمن بأهمية التفكير ، وهو يريد أن يجد البشر هذا الهدف . وكثيرا ما أشار إلى ذلك فى شجاعة وهو يعلن فى أحاديثه العامة حق الإنسان فى التفكير الحر ، حتى لو عارض الإجماع شخص واحد ممثلا لأقلية لاتتألف إلا منه هو وحده . ومع ذلك فهو ناقد « ذو هدف واحد » لأنه يصر على أن « الفكر المبدع » يجب أن ينمى ، ولا يجعل للمدرسة أى هدف مركزى سواه . وما «أفضل مائة كتاب» إلا وسيلة لتحقيق هذا الهدف .

وهتشنز على حق باعتبار واحد ، فالتفكير لم يجد — حتى الآن — فى المدارس بصفة عامة ، والعمل كله ما زال حتى الآن غير طموح بما فيه الكفاية . والكتب المدرسية التى تكوم الحقائق فوق الحقائق ، وتهمل مع ذلك المشكلات التى تتصل بها ، والتى تتجمع حولها الأفكار والقيم المتصارعة — وخاصة فى الميدان الإنسانى — مازالت تسيطر على الموقف . والتعليم ما زال حتى الآن غير ناجح إلى درجة ملحوظة كمجهود فكرى محرر .

على أن الشىء الذى يبدو أن هتشنز لم يدركه هو أنه تحالف — فى هذا المستوى من النقد — مع «التقدميين» الذين يتهمهم بأنهم يعملون على إفساد التربية والتعليم . فهم قد عارضوا مثله عملية الاستظهار ، وعارضوا بذل المجهود المضنى غير الملهم فى سبيل تجميع التفصيلات وعرضها كدليل على النمو العقلى ، وهم أيضا قد طالبوا بإعادة بناء التعليم بحيث يعمل على أن يحرر الفرد من قيود الماضى وخبرته المحدودة ، وأن يعرضه للأفكار المثيرة المنيرة فى نطاق عملية تمكنه من أن يكتسب الطرق الفنية للسيطرة على هذه الأفكار .

ولكن على الرغم من أنهم يسيرون على نفس الجانب من طريق النقد فإنهم يسيرون سيرا مختلفا . فهم يعترفون بما لم يعترف به هتشنز من أن القوة التى يعزوها للإنسان — وهى قوة الفكر المبدع التى يشترك فيها جميع الناس لأنهم يشتركون فى طبيعة بشرية واحدة — قد فندتها الدراسة السيكولوجية . فدعوى هتشنز تتفق — قلبا وقالبا — مع المفهوم التقليدى الذاهب إلى أن للعقل قدرات أو ملكات يدربها التمرين (١) . إلا أن هذه الدعوى لم يؤيدها علماء النفس عند دراستهم للمشكلات التى تتضمنها عملية التعلم . ومع ذلك فهتشنز يصر على أن « النحو ينظم العقل وينمى القدرة المنطقية » . وهو بعمله هذا يؤكد ما ذهب إليه جاردنر ميرفى من أن « علم نفس القدرات أو الملكات كثيرا ما دفن مرارا ، ثم قام من القبر وارتدى ملابسه وانطلق مرة أخرى . » ولكن هذا الشبح الماثل بين ظهرانينا دائما لا يقدم للمدرس أية معونة إذا ما دعى المدرس لتوجيه النمو الفكرى . وكل ما يفعله هذا الشبح —

---

(١) يؤكد هتشنز هذا المفهوم حيثما كتب . ولكن انظر بصفة خاصة : Robert M. Hutchins, The higher Learning in America (New Haven; Yale University Press) 1936

طبقا للملابس التي يخلعها عليه هتشنز — هو أن يؤكد أولا الهدف التربوى السليم : ألا وهو تنمية القدرة على التفكير من جانب المشكلة ، وأن يعمل — ثانياً — على غموض طبيعة المشكلة .

وغيره من النقاد الأذكياء — الذين يكتبون عادة فى نغمة أقل تقيدا ، ويختارون فى بعض الأحيان العناوين لكتبهم وعينهم على السوق أكثر مما هى على موضوع البحث — يلجأون إلى الماضى بحثاً عن الذخيرة التى يحشون بها مدافع نقدهم (١) . فيدعى بعضهم أن الإنسان يعيش فى عالم لابد من اكتشاف قيمه المطلقة ، ويخرجون من ذلك بأن التعلم الذى لا يقوم على هذه القيم المطلقة تعليم منحدر يصب فى أرض منخفضة . ويدعى آخرون أن التاريخ الماضى قد أزاح الستار فعلا عن المعرفة التى يهمنا أن نكتسبها ، وعن القيم التى يصح أن نعتنقها . ويخرجون من ذلك بأن مهمة التعليم الجوهرية هى نقل ما نعرفه ونحترمه . ويدعى فريق ثالث أن الإنسان عقلا يمكن تنظيمه عن طريق التمرين . ومن ثم يديرون ظهورهم — مع هتشنز — لما اكتشفه علم النفس . وكل هؤلاء — على اختلاف مواقفهم — يطالبون بأن يثق الناس بذاكرتهم التى مازالت تعى عصراً كان التعليم فيه أفضل بكثير مما هو الآن . (ولا بأس أن نلاحظ عرضاً أن لغيرهم من أبناء جيلهم وما سبقه ذكريات مخالفة) .

(١) من العناوين التى ظهرت فى العقد الأخير :

— مورتيمر سميث : « ثم درسوا بجنون » Mortimer Smith, And Madly Teach (Chicago, Henry Regnery, Company 1949)

— مورتيمر سميث : « العقل المتقاص » — The Diminished Mind (Henry Regnery Company, 1954)

— البرت ليند : « حركة الكويكرز فى المدارس العامة » Albert Lynd Quackery in the Public Schools (Boston, Little Brown & Co. 1953)

— أرثر بليستر « البرارى التربوية » Arthur Bestor: Educational Wastelands (Urbana University of Illinois Press, 1953)

— إصلاح التعلم : The Restoration of Learning . (New York Alfred A Knopf. Inc, 1955)

— رسل كيرك : « برنامج للمحافظين » Russell Kirk, A program for conservatives (Chicago, Henry Regnery Co. 1954)

— الحرية العلمية Academic Freedom (Henry Regnery Company, 1955)

— جون كيتس : « مدارس بلا علماء » John Keats, Schools Without Scholars (Bosstn: Houghton Mifflin Company 1958

— هـ . ج ركوفر : « التربية والحرية » H. G. Rickover Education and Freedom (New York, Dutton and Company Inc. 1959)

وذا كرتهم تؤكد لهم أن العلوم الأساسية السليمة كانت تدرس فى ذلك العصر الذى يتذكرونه ، ولا بد أنهم يعتقدون أنها كانت تدرس جيداً . ومن ثم كانت عقول التلاميذ تستثار استثارة لاتحدث اليوم ، يصاحب ذلك دعوى أخرى يدل عليها عنوان الكتاب الذى ألفه ناقد عنيف وأسماه « العقل المتقلص » وهو يكاد يكون قريناً لكتاب آخر يعالج الوضع التربوى فى كندا وعنوانه : « قليل جداً بالنسبة للعقل » . وتذهب هذه الدعوى إلى أن عقول التلاميذ كانت تمتلىء امتلاء مناسبا . ولعلها كانت تمتلىء فعلا ، وإن كان مما تجدر ملاحظته أن اختبارات التحصيل العلمى التى يمكن إجراؤها واحتساب نتائجها ومقارنتها بالاختبارات التى كانت تعطى منذ عشرين أو ثلاثين سنة مضت لاتدل على أن تلاميذ اليوم فى وضع سيء . ولكن لما كانت هذه الاختبارات لا تنصب إلا عرضا على مسألة تنمية الصفة الفكرية لعملية التعليم والتعلم فإن مدارس الماضى أو الحاضر لا تستحق أى إعجاب ولا تقدير على ما أحرزته — أو تحرزه — من نتائج .

وهذا الرأى هو ترجمة متحذلقة للنقد غير الحصيف . فعلى حين يبحث الرأى الأول عن عناوين المناهج يبحث هذا النوع عن ميادين المعرفة . وكل من الرأيين ساذج إلى حدما : فمجرد وجودموضوع معين ــ مهما بلغ من أهميته بالقياس إلى مغزاه الثقافى الكامن ــ لا يقدم أى ضمان بأن التعليم المثمر سوف يتم ، ولا أن همم التلاميذ سوف تستثار كما كانت تستثار همم هؤلاء النقاد فى يوم من الأيام (هذا إذا لم تخنهم الذاكرة !) . فالأمر ليس بهذه البساطة . والنقاد بقولهم : إنه بهذه البساطة إنما يبطلون التأكيد الأساسى السليم ، ونعنى به أن المدرسة يجب أن يكون لها اهتمام فكرى تسانده وتقف إلى جانبه ، إذا أريد لها أن تكون مؤسسة تربوية حقا .

وعلى ذلك فإذا تجاوزنا الناقد غير الحصيف ــ الذى لا يحمل الناس نقده محمل الجد إلا فى الأوقات التى يشتد فيها الضغط العاطفى وتزداد أنواع القلق والبلبلة ــ بدا لنا أنه « لا يمكن لأحد أن يشك ــ من الوجهة النظرية ــ فى أهمية تنمية عادات التفكير الطيبة فى المدرسة » ــ كما قال ديوى تماما . وقد يقال فى الواقع إن الغرض الذى يتوخاه الناقد غير الحصيف (رغم ما قد يبدو فى هذا من تناقض) هو أن يدفع المدارس إلى أن تعلم التلاميذ كيف يحاكونها فى التفكير أو بعبارة أدق ، أن يتمسكوا بنفس الآراء التى تتمسك بها المدارس .

« رجل التربية » هدف مفضل

ومن الموضوعات المفضلة لدى كثير من النقاد أن مدارسنا قد تلوثت برجل القرن العشرين المرعب : وهو « رجل » التربية . والظاهر أن رجل التربية هذا قد ارتكب جرائم كثيرة ؛ من ذلك مثلا ما يقال من أنه أسرف فى متابعة جون ديوى . وهذا خطأ موبق ؛ لأن فلسفة ديوى ـ فى نظر أولئك الذين يوجهون التهمة ـ لا يمكن اعتناقها على إطلاقها . أما النقاد الأكثر تسامحا بشأن رجل التربية فيذهبون إلى أنه قد شوه هذه الفلسفة بحيث لم يعد فى الإمكان تعرفها . (وينبغى بالطبع أن نلاحظ أن فى دوائر رجال التربية من تحزنهم التفسيرات التى يقوم بها بعض من يزعمون أنهم يتابعون ديوى) . ثم إن رجل التربية هذا ـ وقد ارتكب الخطأ بادعائه أن المهنة ينبغى أن يكون لها مستوياتها ـ آمن بأنه من المعقول أن يحاول فهم أفضل الطرق التى يتحقق بها التعليم ، وآمن بأن الرأى القائل بأن المدرسين يولدون ولا يصنعون رأى صحيح جزئيا ، ولا يمكن قبوله على إطلاقه ، وهو أنهم يولدون .

وهناك تهمة أخرى ـ يبلغ من خطورتها أن الإنسان ليعجب حقا كيف يمكن للكتاب المسئولين أن يوجهوها دون قدر كاف من البينات المؤيدة ـ وهى أن رجال التربية الحاليين قوم ماكرون متآمرون . والتهمة تتلخص فى أن رجال التربية هؤلاء قد استحدثوا نظاما إداريا متشابكا تتداخل فيه الهيئات والمنظمات بغية التوصل إلى مأرب معين ؛ وهو حرمان الباحث الحقيقى من أية فرصة للتأثير فى برامج المدرسة . وبعبارة أخرى أبسط : إنهم قد احتالوا حتى نالوا السلطة وضمنوها لأنفسهم ، وهم يمارسونها الآن ممارسة غير شريفة . وينسى النقاد الذين يوجهون هذه التهمة حقيقتين خطيرتين : أولاهما أن رجال التربية لهم تاريخ لا بأس به فى نقد بعضهم بعضا ، وأنهم لم يقيموا نمطاً واحداً من التعليم يجمعون على الولاء له بلا تحفظ ، وأن نقد أبناء المهنة الواحدة نقد لاذع يعدل أى نقد يوجهه الآخرون ويزيد عليه أنه أكثر اتصالا بالموضوع فى العادة . والحقيقة الثانية التى تفند دعوى بذل أى مجهود لإقامة هذا النظام الإدارى المزعوم ـ هى أن كل مشكلات البرامج والسياسة فى أية مؤسسة أو منظمة تدفع إلى الطليعة بأولئك المستعدين للكفاح من أجل وجهات نظرهم المعينة ، حتى ولو اضطرهم الأمر إلى التحالف مع المنشقين الآخرين ليكونوا منظمات جديدة أضف إلى ذلك أن مشكلة جمع الجماعات المهنية على التعاون ليست بالأمر اليسير .

وبالاختصار فإن من يسمى « برجل التربية » يختلف بعض الشيء عن زملائه في الثقافة ؛ فهو يتشكك ويرتاب في مركزة السلطة ، ويؤمن بحقه في الإدلاء برأيه ، كما يؤمن بالتزامه في عرض أفكاره في السوق حيث يقومها الآخرون . وهو لا يطمع في شيء أكثر من أن تقوم تقويما عادلا ، وألا يستبعدها عن ساحة المحكمة نقاد لا يقدرونها التقدير الكافي الذي يدفعهم إلى فحصها واختبارها . وكثيراً ما يكون على خطأ — بطبيعة الحال — كما يبادر زملاؤه إلى ملاحظة ذلك .

الانتصارات الروسية تشجع النقد

إن التقدم الباهر (الذي لم يكن متوقعا بصفة عامة) والذي أحرزه الروس في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية دفع الكثير من المواطنين الأمريكيين إلى الموازنة بين النظام التعليمي في روسيا وأمريكا . وعندما أظهرت هذه الموازنة أن روسيا تخرج كل سنة من المهندسين أكثر مما تخرج الولايات المتحدة ، وأنها تهتم اهتماما بالغا بالمناهج العلمية والتكنولوجية بدأنا نتساءل : أترانا نسير في الطريق السليم ؟

واعتقد الكثيرون أننا لا نسير في الطريق السليم . ووافق الكونجرس الأمريكي على ذلك بإصداره قانون حماية التعليم القومي الذي يهدف أساساً إلى تحسين تدريس العلوم والرياضيات واللغة القومية وإنشاء خدمات التوجيه لاكتشاف الشباب الموهوب في وقت مبكر وتوجيهه إلى أنواع التخصص التي تؤدي دورها في تقوية الأمة . وراجعت المؤسسات التربوية — على جميع المستويات — ما تقدمه لتتأكد من أنها لم تغفل المناهج الجدية في العلوم والرياضيات ، واستحدث بعضها برامج تهدف إلى الإسراع بتعليم الممتازين . والواقع أن العناية المتجددة وجهت في كل اتجاه لبرامج تعليم الموهوبين — وهي البرامج التي كثيراً ما عانت من الذبول لافتقارها إلى تأييد الرأي العام .

وتحت هذا الضغط اتضحت بعض الأمور :

اتضح مرة أخرى أن النقاد يتصورون أن المشكلة يمكن علاجها عن طريق إدخال مقررات دراسية أساسية سليمة . كما اتضح أيضا أن المعتقد هو أن المحتوى المطلوب يجب أن يكون « صعباً » من النوع الذي يشحذ عقول من يلقنونه تلقينا عنيفا ؛ وهكذا تعمل طرقه على تنظيم عقولهم . ونتيجة لهذه الألوان من الاهتمام

بدأت تنتشر فى بعض الدوائر فكرة مؤداها أنه لابد للتعليم العام من مدخل أكثر قدرة على الاختيار والانتقاء ـ لا ، بل لابد له من مدخل أرستقراطى خالص .

إلا أن التعليم من أجل الأمن يتضمن ما هو أكثر من التقدم على جبهتى العلوم والتكنولوجيا . فالمواطن المستنير فى العالم الحر بحاجة إلى أن يعرف ماذا يعنى الكفاح الطويل من أجل الحرية ، وهو بحاجة إلى أن يعرف الطرق التى يتغير بها هذا الكفاح ، وهو بحاجة إلى أن يعرف طبيعة الالتزام الذى يكفل لهذا الكفاح ألا يتزعزع فى السنوات القادمة ، وهو بحاجة ـ فوق كل شىء ـ إلى أن يتسلح لكى يسهم فى هذا الكفاح بفعالية أكبر على مستوى التأمل الفكرى . أما إذا ضاق الإطار الفنى لتعليمه ، أو إذا اعتمد على الكتب أكثر مما ينبغى ، فإنه هو وحضارته لن تتوافر لهما الإمدادات الكافية التى تضمن لهما البقاء ممثلين للعالم الحر .

وأما الذين ساقهم مخاوفهم إلى المطالبة بأن تحذو المدارس الأمريكية حذو المدارس الروسية فقد غفلوا عن بعض الحقائق الأساسية ؛ منها أن خريجى المدارس الروسية بوضعها الراهن ليسوا أصحاب الفضل فى سرعة تقدم العلوم والتكنولوجيا الروسية . وقد أوضح جورج س . كاونتس[١] هذه النقطة بقوله :

« . . . . . إن مدرسة السنوات العشر ـ كما وصفت أخيرا ، وأبدت البلاد إعجابها بها ـ لم تنشأ قبل سنة ١٩٣٦ . . . . وطبقا للمنهج الرسمى فى سنة ١٩٥٥ خصص أقل من ١٤٪ من مجموع ساعات الدراسة بالفصول الدراسية خلال السنوات العشر لهذه المواد (أى للعلوم الطبيعية) » .

وينبغى أن نخص العلوم الطبيعية بكلمة ؛ فالرأى الواسع الانتشار يذهب إلى أنه هنا يكمن سر نجاح السوفييت فى ميدان القنابل والصواريخ الموجهة وعابرة المحيط وما إليها . والواقع أنه يكفى الوقوف على شىء بسيط من الحساب وبعض الحقائق التاريخية لتبديد هذا الوهم : فلنفترض أن طفلا فى السابعة من عمره (وهى سن الالتحاق بالدراسة فى الاتحاد السوفيتى) التحق فى سنة ١٩٣٦ بمدرسة السنوات العشر ، ولنفترض أنه نجح بصورة طبيعية من سنة إلى أخرى فتخرج فى سنة ١٩٤٦

(١) Greoge S. Counts, Khrushchev and The Central Committee Speak on Education (Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1959) pp. 14 - 15.

وهو فى السابعة عشرة من عمره ، ثم التحق بالجامعة أو بأى معهد عال وبعد خمس أو ست سنوات أخرى نال الدبلوم . ولكنه لكى يصبح عالماً عليه أن يدرس ثلاث سنوات أخرى كمرشح للدكتوراه ، وأن يكرس بعد ذلك سنتين أو ثلاثا لكى يعد بحثه ليصبح دكتوراً فى العلوم . وهذا معناه أنه لن ينتهى إلا فى السابعة والعشرين أو الثامنة والعشرين . وذلك يوافق سنة ١٩٥٦ أو سنة ١٩٥٧ . فمن الخطأ إذن الاعتقاد بأن مثل هذا الشاب أو أى واحد من زملائه فى الدراسة قد لعب دوراً هاما فى إنتاج القمر الصناعى سبوتنك Sputnik

والبرنامج التربوى الروسى الذى يرغب إلينا البعض فى أن ننقله بحذافيره قد تغير فى السنوات الأخيرة بعدة طرق هامة . أضف إلى ذلك أنه لا يمكن لأى ثقافة أن تنقل النظام التعليمى لثقافة أخرى دون أن تنقل معه قيمها أيضا . وفى حالة مثل حالتنا هذه لا تعتبر محاكاتنا لروسيا مكسباً للديمقراطية الأمريكية بأية حال . ونحن بحاجة إلى أن نفهم أن التعليم هو الجبهة التى تتصارع فيها الأيديولوجيات المتناحرة .

الأمن الذاتى : حاجة ديمقراطية

تتغذى الديمقراطية بأمل معين وهو أن تتاح لجميع الناس الفرصة لكى يتقدموا بثبات نحو مقادير متزايدة من الحرية . ويجب عليها أن تضع نفسها تحت الفحص المستمر . وهى لا تتحمل أن تهمل ، ولا تجرؤ على أن تتبلد فى هذا الشأن . فحيثما طمح قوم إلى الحرية فإنهم ملزمون بأن يخلقوا الظروف التى قد يتدفق عنها الفيض المستمر من المواطنين الذين يفهمون معناها . ولن يفعل ذلك قوم استبدت بهم عاداتهم ولا قوم ركبهم الخوف . وإنما تبقى المسألة فى يد أولئك الذين اكتسبوا القدرة على التفكير ، مهما بلغت المشكلة من التعقيد ، والذين اكتسبوا أيضا الشجاعة فى معالجة الأفكار ، مهما بلغت هذه الأفكار من الغرابة .

ولا يمكن لأى مدرسة أن تعتبر طيبة تماما فى ثقافة تقدر الرجل الحر حق قدره إلا إذا استعانت بعبقرية كل المسئولين عنها فى محاولتها علاج مشكلة جعل التفكير الناقد يسود جميع نواحى نشاطها . وليس هناك من مدرسة تستطيع أن تكرس نفسها كلية لعملها الأساسى السليم إذا كانت الحضارة كلها أو بعضها تفرض على جهودها القيود . وعلى ذلك فالدور الذى يلعبه المهتمون بالتربية والتعليم فى الحضارة

الديمقراطية دور حيوى بالنسبة لقوة تلك الحضارة [(١)]

كل هذا له مغزاه الخاص بالنسبة للمربى . وإن طبيعة ثقافته لتجعل منه راعيها وحاميها . وحينما يعجز عن مساعدة كل فرد على اكتشاف قوته وطاقته الخاصة تهزل الحضارة نتيجة لذلك . وحينما يعجز عن مساعدة كل فرد على اكتساب القدرة على علاج الأفكار علاجا ناقداً ، وفى هدوء نسبى ، تضعف الحضارة .

وهكذا نجد أنفسنا قد عدنا إلى نقطة البداية . فأمر الثقافة ثابت وواضح . ونحن لسنا فى شك من الهدف الذى نريد . وكل ما فى الأمر أننا لسنا واثقين من أن هذا الهدف يجب أن يكتسب معناه فى المجرى اليومى لمناشط الحياة ، وأن يستغل هناك كمبدأ تقاس به كفاية ما قد يبدو — فى اللحظة الراهنة — أهدافا أكثر إلحاحا. ونتيجة لهذا فقد عمدنا — تحت ستار إدارة شئون الدار إدارة سليمة ، وباسم الكفاية — إلى مواضعات وأساليب تبدو لنا اليوم طبيعية إلى درجة أننا نعجز عن أن نرى مدى مناقضة أفعالنا لأقوالنا .

وكل ما قمنا به حتى الآن لم يكن بطبيعة الحال سوى النتاج الطبيعى للظروف التى أحاطت قيامنا به . ولقد كانت مهمة التطور بالتربية والتعليم إلى المرحلة الحاضرة مهمة ذات أبعاد مرهقة . ولم يكن فى مقدور أحد الاضطلاع بها سوى رجال المدارس الذين كرسوا أنفسهم لها عاملين تحت ضغط عواطف الرأى العام . وأما الذين جشموا أنفسهم مشقة تحويل أنظارنا عن الهدف الأساسى فلم تكن لديهم أية نزعات تخريبية . ولكن الحوادث نفسها أعادت توجيهنا من جديد : المدرسين منا بصفة خاصة ، والرأى العام بصفة عامة . ونحن نعرف الآن أن الأمر كذلك . وهكذا نشأ الدافع الذى يحتم علينا بحث المشكلة .

أترانا طموحين أكثر مما ينبغى ؟ أهناك ما يسوغ إيماننا بأن الناس يجب أن يتعلموا التفكير ؟ أم أن علينا أن نستنتج أن هذا وقف على الصفوة المختارة ؟ أم هل جعلت ألوان التقدم الحادث فى جوانب العالم هذا الطموح النبيل أمراً عتيقاً بالياً ؟ أم أنه من الجائز جداً أننا لم تتح لنا الفرصة — فى الظروف التى اكتنفت

---

(١) H. Gordon Hullfish, Keeping Our Schools Free, Public Affairs Pamphlets, No 199 (New York: Public Affairs Pamphlets 1953), p. 27.

نمونا كأمة ، وتحت تأثير العادات التى اكتسبناها حين كانت معلوماتنا محدودة — لكى نعطى هذا الطموح عملا يعمله فى العلاقات اليومية بين المدرسين والتلاميذ ؟ أترانا فهمنا فى الواقع ماذا تعنيه القضية فى مجال النشاط الدراسى حين تقبلنا — بسلامة نية — الهدف المتوخى من وراء تنمية التفكير من جانب التلميذ ؟ أترانا نفهم ذلك الآن ؟ وأخيرا هل نجد لدينا الإحساس المحقق بأن مستقبل الإنسان الحر يستند — إلى حد ليس بالهين — إلى قدرة الذين يقومون اليوم بالتدريس ، والذين يعدون أنفسهم للقيام به فى الغد ، على أن يجدوا لهذه الأسئلة السالفة إجابات يقتنعون بها اقتناعا يدفعهم إلى أن يجعلوا منها أساس حياتهم المهنية ؟

بهذه البطانة — بطانة الطموح النبيل وتعقد المشكلة المستمر — سوف نحاول أن نرتاد طبيعة النشاط التأملى ، ونفحص عملية التدريس كأداة تتخذ لتيسره . .

الفصل الثانى

المشكلة كما تبدو وأبعادها

من السهل أن تكال التهم للمدارس العامة ؛ فهى من صنع الجمهور المؤلف من قطاعات كثيرة . ولعل أحد هذه القطاعات أن يرى — فى وقت معين — أنها لاتخدم مصالحه جيدا . أضف إلى ذلك أنه لما كان كل قطاع يميل إلى أن يعتبر نفسه ممثلا للشعب ككل — وليس مجرد شريك بمصلحته المحدودة وحدها — فقد يعتقد هذا القطاع أن إهمال المدارس لهذه المصلحة يعرض الأمة كلها للخطر . وخلاصة القول أن المدارس العامة تؤدى عملها على الحافة التى تلتقى عندها اهتمامات متخصصة كثيرة يستطيع كل واحد منها أن يرتدى مسوح العمومية الخداعة .

وكل هذه الاهتمامات المتباينة تشترك — كما رأينا فى الفصل السابق — فى هدف عام باعتبار واحد ؛ وهو أنها تريد أن يتعلم الشباب التفكير — وإن كان كل اهتمام منها يسوى بين التفكير الجيد وبين الإيمان بقيمه المعينة ووجهات نظره الخاصة . وهذا يصدق على الاهتمامات التى تتدرج من أشدها كرماً واستنارة إلى أكثرها أنانية وجهلا . وكانت النتيجة أن المدارس العامة كثيرا ما اضطرت — إزاء هذه القوى المعقدة — إلى أن تلتمس أرضاً محايدة ، ما دام أنه ليس من مصلحة أقل هذه القوى أن تبقى المدرسة مؤسسة عامة. وإزاء مطالبة المدرسة بأن تتعهد التفكير اضطرت المدرسة إلى الاعتراف بأن التفكير ليس فى الواقع هو السبب الكامن وراء كثير مما تطالب به .

وعلى ذلك فليس بمستغرب أن تعهد التفكير ، قلما كان الاهتمام الرئيسى الذى توجه إليه المدارس عنايتها بصفة مستمرة . ومهما قال الرأى العام عن احترامه وتقديره لتقدم التفكير — حين يتحدث عن ذلك بعبارات عامة — فإنه يصعب عليه أن يشعر بالاطمئنان حقاً حين يبدأ الشباب فعلا فى التفكير الجدى فى المشكلات الخاصة بأسلوب تنتج عنه إجابات طالما قاومها الكبار .

ولكن هناك فى المشكلة ما هو أكثر من هذا .

النمو عامل مثير للقلق

قامت المدارس العامة بعمل رائع حقا حين احتفظت بأبوابها مفتوحة ، وظلت محتفظة برأسها معتدلا طيلة العملية خلال سنوات استمرارها ونموها السريع . والواقع أن طريق النمو العام لم ينفتح أمام المدارس الثانوية إلا فى سنة ١٨٧٤ حين أصدرت محكمة متشجان العليا قرارها فى قضية كالامازو Kalamazoo الشهيرة ، فرفضت الدعوى القائلة بأن الحكومة لا ينبغى لها أن تقدم المعونة للتعليم الثانوى . وأما ما حدث منذ ذلك الحين فيعتبر قصة من أروع قصص نجاح الإنسان .

فنى أقل من قرن واحد نمت المدارس الثانوية العامة من معاهد لا تقدم خدماتها إلا لبضعة آلاف من الطلبة إلى مؤسسات ينتظم فيها الملايين . ونمت المدارس الابتدائية نموا مماثلا بطبيعة الحال . بل إن الملايين التى تلتحق بها تزيد على ضعف الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية . وكانت كل مرحلة من المرحلتين سببا فى النمو المطرد لنوعها . وكانت بمثابة الباب المفتوح للنجاح الاجتماعى والاقتصادى الذى أصابه الأبناء الذين كانت فرص آبائهم فى التعليم محدودة بصورة أكبر . وليس العجب من أن مدارسنا كثيراً ما تعرضت للنقد (فهى بوصفها مؤسسات عامة تعتبر أهدافاً طبيعية له ، شأنها فى ذلك شأن غيرها من المؤسسات العامة) ، وإنما العجب من أنها لم تتهالك تحت وطأة الأعباء المتزايدة التى تكدست على كاهلها .

وما زالت المشكلة المادية المتمثلة فى تأمين المبانى والفصول الدراسية التى تكفى هذا الفيضان المستمر المتضخم من التلاميذ ؛ مشكلة لا تخمد ولا تهمد من مجتمع إلى مجتمع . وبالرغم من أن المبانى التى تتكلف ملايين الدولارات — والتى بنيت استجابة لتمدين الريف السريع — قد حلت محل المدارس ذات الفصل الواحد — وهى التى تتميز بها بداياتنا الريفية -- إلا فإن المشكلة ظلت بلا حل . والواقع أننا قد اضطررنا إلى إضافة الفصول الجديدة إلى المدارس الجديدة قبل أن تفتح أبوابها أو بعد ذلك بقليل . وذلك فى فترات تضخم السكان وهجرتهم من مكان إلى آخر كالفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية .

وعامل النمو هذا ، على ما هو عليه من تعقيد بفضل تغيير أنماط النمو الاجتماعى كانت له نتائج أخرى . منها ما كشفت عنه مشكلة إعادة تنظيم « الأحياء المدرسية »

سعيا وراء المزيد من الكفاية . وإن مواجهة جميع مايطلب إلى مدارسنا اليوم يستلزم إنشاء جهاز معقد متعدد الأوجه ، حتى ولو كان الأمر مقتصراً على مدارس المرحلة الابتدائية وحدها . وفي أقل من ٢٥ سنة منذ اشتداد هذه الأزمة هبط عدد الأحياء المدرسية إلى أكثر من النصف (أى من ١٢٧٫٥٣٠ فى سنة ١٩٣٢ إلى ٥٩٫٢٧٠ فى سنة ١٩٥٥) . ومع ذلك فقد كتب أحد الكتاب يقول : (١)

« .... مادامت الولايات المتحدة لا يزال لديها مايقرب من ٣٧٫٠٠٠ حى مدرسى (من مجموع ٥٩٫٠٠٠) لايستخدم كل واحد منها أكثر من عشرة مدرسين ؛ وما دام أكثر من نصف المدارس الثانوية العامة (وعددها ٢٣٫٠٠٠) لايلتحق بها أكثر من مائتى تلميذ ، فإن مشكلة تطبيق تعليم أفضل ستظل عسيرة حقا . فإن المدارس الصغيرة فى الأحياء المدرسية الصغيرة لا يمكنها أن تطمع فى تقديم الحد الأدنى من المتنوعات المنهجية ، ولا تأمل فى توفير العدد الكافى من المدرسين الذين يواجهون الطلبة المتفوقين علمياً والمتوسطين والمعوقين والمتخلفين » .

إن الآلام المتزايدة التى يشكو منها التعليم الأمريكى كثيرة ومتنوعة . من بينها مايتصل بتلك التى تصاحب مشكلة إعادة تنظيم الأحياء المدرسية ، ونعنى بها صيانة إشرافنا المحلى العريق على التعليم عندما تبتلع الوحدات الإدارية الكبيرة الأحياء المدرسية الصغيرة العاجزة . ولا مفر للاعتمام بمسألة الكفاية من أن تؤدى — بطبيعة الحال — إلى اقتراح وضع مستويات للأمة ككل . والواقع أن التعليم الأمريكى عليه أن يواجه مشكلات لها على مايجرى فى الفصول الدراسية آثار كثيراً ما يتجاهلها نقاد أساليب التدريس وطرقه .

---

(١) Richard I. Miller "Admiral Rickover on American Education : An Analysis of his Viewpoints, " The journal of Teacher Education (Vol X No 3 (Sept. 1959)

وأما الأرقام الواردة فقد نقلها ميلار عن :

American Associat n of School Administrators, School District Organization (Washington D.C. : The Association (1958) pp 207 - 209.

ازدياد الحاجة إلى المدرسين

تكشف كل زيادة تحدث فى عدد الملتحقين بالمدارس عن النقص فى عدد المدرسين . ولم يكن الحصول على المدرسين بالأمر الهين فى يوم من الأيام . فلتأمين الحصول على المدرسين كان لابد من إنشاء المعاهد لإعدادهم . وقد أنشئت أولى مدارسنا لإعداد المدرسين سنة ١٨٣٩ فى ماساشوستس . وبعد أن بدأت المدرسة بداية بطيئة تقدمت تقدماً سريعاً خلال النصف الثانى من القرن التاسع عشر . وما كاد القرن يشرف على نهايته حتى تحولت هذه المدرسة إلى كلية للمعلمين ، وتطورت الكلية بدورها إلى أن أصبحت كلية رسمية ، أو إحدى كليات الجامعة . وطيلة هذا الوقت كان هناك — بطبيعة الحال — عاملان : وهما زيادة السكان والتوسع فى فرض قوانين الإلزام ، عملا على الحيلولة بيننا وبين حل مشكلة قلة عدد المدرسين.

على أن المشكلة تضمنت أمورا أكثر من تأمين العدد الكافى من المدرسين ؛ فقد أدى ظهور هيكل ضخم من المعلومات المهنية إلى تطوير مدرسة إعداد المعلمين سالفة الذكر . ومن ثم كان علينا أن نعيد صياغة براجنا فى الوقت الذى كنا نطبقها فيه فعلا . ولعلنا لم نوفق فى إعداد العدد الكافى من المدرسين . إلا أن جهودنا التى بذلناها لحل المشكلة كان لها نتائجها الهامة ؛ فقد ازدادت معرفتنا بإنشاء المبانى المدرسية ، ووضع المناهج التى تسهل عملية التعليم . كما ازدادت معرفتنا بإعداد المدرسين الذين يوجهون هذا التعليم .

وسوف يجادل بعض النقاد فى هذه النقطة الأخيرة ، وخاصة المغرمين منهم باستعمال « الكليشيه » الخداع القائل : « بأن المدرسين يولدون ولا يصنعون » . ولكن التدريس يتضمن ماهو أكثر من مجرد : « أنصتوا يا أبنائى واسمعوا » . ومازالت مهمة التدريس تزداد تعقيداً . وقد وصف إروين إدمان مطالب التدريس ذات مرة فقال : إنها « ربما كانت أكثر ... ... مطالب المهن غموضا فى العالم » . ووضحها واحدة بعد الأخرى كما يلى :

« حتى فى المدارس الابتدائية فى ولاية مثل ولاية نيويورك على المدرس أن يعرف عن العالم وعن العلوم التى تتناول طبيعة الإنسان أكثر مما كان يعرفه أستاذ أكسفورد

فى القرن الثامن عشر . ومع ذلك فعليه أن يكون أكثر من ذلك : عليه ألا يعرف مادته فحسب، بل وأن يعرف قدرات تلاميذه أيضا . وعليه أن يكتسب وضوح العارض الخبير ، وأن تتوافر لديه مؤهلات الأستاذ العالم وإحساس المحدث الأنيس بالجمهور وبالزمان ، وحماسة الشاعر والقائد الفياضة ، ومحبة الصغار الملتهبة ولكن فى تحفظ » (١) .

وهكذا نرى أن التدريس فيه ماهو أكثر من عملية نقل معلومات الكتاب إلى « عقول » التلاميذ .

وكان «إدمان» واعياً ــ فى هذا النص ــ بالمشكلات التى يتضمنها إعداد المعلمين . إلا أنه أفسد هذا الوعى بإدخاله نغمة زائفة من اليأس والقنوط حين كتب فى موضع آخر يقول : « إن المدرس لا يستطيع أن يفعل غير أمور قليلة ، ولا يفعلها إلا للتلميذ الحساس المتوقد ؛ فهو يستطيع أن يخلق لديه ألوانا من الحماسة ، وأن يذلل له الصعاب ، ويلقنه النظام . أى إنه لايستطيع أن ينقل للتلميذ سوى عاطفته وطريقته ولاأكثر » (٢) . وربما حق لنا أن نتساءل : « إذا كان المدرس قادرا فعلا على أن ينقل « عاطفته وطريقته » فماذا يجب عليه أن يفعل أكثر من هذا ؟» إن نقل طريقة الدخول إلى الحياة بصورة تأملية مشفوعة بالعاطفة التى تدفعه لأن يفعل ذلك هى لب الموضوع . وهذا هدف سليم يتوخاه أى مدرس فى المجتمع الحر . وقد يحق لنا أن نتساءل أيضا : إذا نحن نزعنا إلى هذا الهدف بإخلاص فى كل فصل دراسى فى طول البلاد وعرضها أفلا يمكننا أن نكتشف أن ماينتج عن خلق ألوان الحماسة هذا سوف يبين لنا أن الحساسين المتوقدين « ليسوا بالقطاع الهزيل من مجموع طلبة المدارس ؟ »

المعرفة تتوسع بسرعة مطردة

إن مشكلة تأمين العدد الكافى من المدرسين مشكلة ذات وجهين ؛ فهناك أولا وجه الكم ، وهو إضافة الآلاف المطلوبة إلى أعداد المدرسين . وهناك ثانيا

(١) Irwin Edman, "The Art of Teaching" New York, Times Magazine (May 25, 1941) p. 7.

(٢) Irwin Edman, Philosopher Holiday (New York: The Viking Press, Inc. 1938) P.123.

وجه الكيف ، وهو تأمين المدرسين المتمكنين تمكناً كافياً من ميادين تخصصهم . وهذه المهمة الأخيرة ليس من اليسير إنجازها أبداً . ومما زاد فى صعوبتها أن المعرفة ظلت فى العقود الأخيرة من هذا القرن تتكاثر كما تتكاثر الأرانب

وينسب إلى روبرت أوبنهيمر أنه قال : إن « المعرفة تتضاعف اليوم فى جيل واحد أو فى عشر سنوات قصار ، وكانت من قبل لا تتضاعف إلا فى ألوف السنين أو فى قرون كثيرة » . وما زالت ميادين المعرفة تتسع كما تتضخم البالونات بعد أن يتخطى بها نافخها مرحلة المقاومة ، من ذلك مثلا أن علم النفس ـ كدراسة للعقل ـ ظل جزءاً من الفلسفة حتى ظهر الاهتمام بدراسة السلوك فى أخريات القرن التاسع عشر . على أن رجال علم النفس ما كادوا ينصرفون عن جهودهم الذاتية لوصف الحياة الفكرية الباطنية ورصد مسالكها ، وما كادوا يجعلون الدراسة الموضوعية للسلوك محوراً لجهودهم حتى نما كفرع جديد من العلم بسرعة . وهو فرع يبلغ اليوم من التعقيد إلى درجة أن مناهجه تنافس مناهج جميع أقسام علم النفس الأخرى ـ من حيث الضخامة ـ فى الجامعات الكبرى .

وتتكرر القصة نفسها فى جميع ميادين المعرفة العلمية . والواقع أن نمو المعرفة أمر لا مفر منه إلا إذا رغبنا فى أن نعطل النشاط الفكرى . ومن غير المحتمل أن يفعل الإنسان الحديث ذلك ، وإن بدا فى بعض الأحيان أنه كاره لاستغلال كل ما لديه من المعرفة . ولكن التوسع نتيجته ازدياد التخصص ، وازدياد التخصص نتيجته ازدياد الصعوبة فى إعداد المعلمين . وعلى ذلك فليست زيادة معلومات طالب معاهد المعلمين هى المطلوبة فحسب (فالتدبير المنزلى مثلا كان مجرد مقرر أعد لمساعدة الشابات على أن يصبحن أكثر فعالية واستعداداً لمواجهة مصيرهن ، وأكثر كفاية فى بناء الحياة العائلية ، ولكنه تحول فى أقل من مائة سنة إلى ميدان دراسى واسع ذى فروع متعددة تقدمها الأقسام أو المدارس أو الكليات) ـ بل إن هناك أيضاً الحاجة إلى أن يتمكن من المعرفة المتخصصة المتعلقة بعملية التدريس ، وفهم الأغراض التى تعمل هذه العملية على خدمتها . وهذه المشكلة الأخيرة تبلغ من الحدة إلى درجة أن أقسام التربية ومعاهد إعداد المعلمين وكليات التربية ـ وقد وجدت نفسها بين براثن الحاجتين الظاهرتين ، وهما تمكن الدارسين من ميدان المعرفة الخاص ، وفهمهم لسبب وكيفية استغلال تلك المعرفة فى فصول الدراسة ـ لم تجد لها حلا

أوفق من أن تضع لإعداد المعلمين برنامجا لا ينتهى فى أقل من خمسة أعوام .

ومن نتائج توسع المعرفة السريع أن أصبح مدرس المدرسة العامة عاجزاً عن أن يسيطر على مجموع الميدان الذى يمثله تدريسه الفعلى (حتى ولو بلغ من حسن الحظ ـ وكثيراً ما لا يكون حسن الحظ ـ أن يعهد إليه بتدريس ما تخصص فيه) . وعلى هذا فقد أصبح اختيار المعلومات وتنظيمها من أجل تنشئة التلاميذ المبتدئين فى ميادين المعرفة المتباينة مهمة لا يضطلع بها مدرسو الفصول ، بل العلماء الأفذاذ . وقد قدم هؤلاء العلماء الكتب المدرسية التى يعتمد عليها المدرسون . وهنا يواجهنا ـ بطبيعة الحال ـ أحد الأسباب التى من أجلها لم تنهض المدارس من حيث التطبيق طبقاً لما نأمل فيه . وقد ادعى الكثيرون منا ـ فى المدرسة وخارجها ـ أن قدرة أى إنسان على أن يكرر أفكار غيره يقدم الدليل على أنه مفكر مستقل . ونسينا أن الببغاوات ليست مفكرة إلى درجة ملحوظة . فلو تذكرنا ذلك فلعلنا نكتشف أن الوقت الذى ينزعج فيه المدرس هو الوقت الذى يوافق فيه جميع طلبة الفصل على ما يقول . هذا إذا تجاوزنا اللحظات التى يعرض فيها المدرس على تلاميذه حقائق تسمو عن مستوى المناقشة . وإنه لمن الحقائق المحزنة حقاً أن الفصول غالبا ما تجبن أمام طغيان الجواب الصحيح : الجواب الذى لا يجسر أحد على الشك فيه .

ومع ذلك فلا بد لنا من أن نلاحظ أن « طغيان الكتاب المدرسى » أحال العمل فى كثير من الفصول الدراسية إلى عبث لا طائل تحته . ولكن من الحق أيضاً أن التعليم لم يكن ليتقدم لو لم تتيسر هذه الكتب المدرسية ، ذلك لأن المدرسين لا تتوافر لهم عموماً المراجع الداخلية التى تلزمهم حتى يقوموا بعملهم على وجه الاستقلال من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه ليس فى مقدور كل مدرسة على حدة أن تتحمل توفير المراجع المكتبية التى تتطلبها طرق التعليم المختلفة . وفضلا عن ذلك لا بد لنا أن نقول بكل إنصاف : إن الأفراد قد ينهمكون فى مجهود عقلى مثمر حين يشتركون فى الاهتمام بمشكلات تنشأ من هيكل مشترك من المعلومات . ويمكن للمرجع الواحد ـ أو الكتاب المدرسى الواحد ـ أن يتيح هذه الفرصة إذا عولج بالتفكير العميق . والواقع أن الحاجة البسيطة إلى الاستمرار فى إدارة المدرسة بيسر وسهولة أوجبت ـ أو هكذا بدا للمسئولين ـ أن يتحرك التلاميذ من فصل إلى آخر على طريقة الكتائب العسكرية ، وأن يتحركوا فى نطاق كل فصل دراسى خلال الكتب بنفس الطريقة أيضاً .

مفهوم مضلل عن الكفاية

كل هذه العوامل التى ذكرناها آنفا — من خدمة أعداد أكبر من التلاميذ ، وبناء مدارس أكثر وإعداد معلمين أكثر ، والتمكن من قدر أكبر من المعرفة ونقله ـ تضافرت على تدعيم ميلين معينين ، أما الميل الأول فهو الزعم بأن الذكاء يتجلى حينما يتمكن التلاميذ من تكرار ماهو مدون فى الكتب . وأما الميل الثانى فهو الزعم بأن العمليات الخاضعة للروتين دليل على حسن تصريف الأمور فى المدرسة .

وفى أعقاب الحرب العالمية الأولى أبدى الناس نحو العمليات الخاضعة للروتين احتراماً ظاهراً بفضل تطورات علم النفس والتكنولوجيا. فطرح رجل علم النفس وراء ظهره آراء زملائه القدامى الذين تصوروا الحياة العقلية بشكل غير مادى ـ حياة عقلية يحددها التعريف بأنها فوق الإدراك ، وإن تحدثوا عنها كما لو كانوا يلمسونها مباشرة وأصبح السلوك ـ لانعكاسه الباهت ـ هو مركز الانتباه : السلوك والشروط التى تشكله .

وكان من النتائج التربوية الهامة التى نتجت عن هذا التغيير فى وجهة النظر ظهور الاختبارات الموضوعية ، إذ كان لابد أن يستبعد من العلاقة بين المدرسة والتلاميذ كل مايجعل عملية تقسيم التلاميذ وتصنيفهم فى الفصول الدراسية متذبذبة وغير مؤكدة من عوامل مثل مزاج المدرس وتكوينه فكرة طيبة عن هذا التلميذ بلا مسوغ . وطرد ذلك التلميذ باعتبار أنه غير كفء ، لاشىء إلا لأنه فرد آخر من أفراد تلك الأسرة التى لاتطاق ، والعراك فى المنزل ، وعدم الرغبة فى التساهل . وأمكن لتصنيف التلاميذ أن يقوم على أساس موضوعى . والمفروض أنه أصبح فى الإمكان تقرير درجة التمكن التى بلغها التلاميذ فى دراساتهم ، وذلك بفضل اختيار وحدات معينة ، مما عهد إلى التلاميذ باستذكاره . وعلى هذا كان لابد من تنحية التخمين من العملية بالنسبة للمدرسين والتلاميذ على السواء . والمفروض أن القدرة على تشخيص « وحدات بعينها من المعرفة » ، أو القدرة على القيام باستجابات معينة تدل على أن الفرد يسيطر عليها — هى الصفات السلوكية التى تكشف عن مدى ذكاء التلاميذ . وكانت الذاكرة تشخص على أنها القدرة على التفكير . وأما ما كان المدرسون يضطرون إلى القيام به قديماً لظروف خارجة عن إرادتهم فقد أصبحوا يقومون به آنذاك عن

يقين منهم بأنهم يقيمون التربية والتعليم على أساس علمى سليم .

وفى تلك الأثناء أدخلت التكنولوجيا المتطورة مفاهيم وأساليب للكفاية فى إدارة المصانع والمؤسسات خدعت أولئك الذين يديرون المدارس . ولكن الجهود التى بذلت لإدخال الكفاية — بهذا المفهوم — فى إدارة المدرسة كانت لها نتيجة حتمية ، وهى تنظيم المادة البشرية بحيث لاتتدخل فى تنفيذ الأعمال الروتينية والجداول المخططة بعناية . ولم تقتبس المدارس اقتباساً كاملا إجراءات التجميع الآلى على الشريط المتحرك فى المصنع ، وإن كان من السهل فى بعض الأحيان تصور التلاميذ وقد وضعوا فى أول يوم من أيام الدراسة على شريط تربوى متحرك ينقلهم — بلا خطأ — من صف إلى آخر لتضاف إليهم المقادير المضبوطة من المعرفة أثناء مرورهم فى كل صف .

ولم يكن هذا المجهود الذى بذل لبلوغ الكفاية سيئا كله بطبيعة الحال . فقد تحسنت ظروف الإضاءة وجلوس التلاميذ ، وتصميم المبانى المدرسية واستغلالها، وتنمية الميزانية ، وتأمين التوريدات ، وتغذية التلاميذ ونقلهم ، وخدمات الإشراف والرعاية ، ودورات المياه . كما تحسنت جوانب كثيرة أخرى من الإدارة المدرسية . ومع ذلك فإننا نجد مرة أخرى أن ما كان المدرسون يفعلونه تحت ضغط الضرورة حينما كان النمو السريع يحتم مجرد نقل المعلومات بوصفه الاهتمام الاستهلاكى للتعليم ، أصبح آنذاك يعتبر غرضاً سليما ، فأصبح تمكن التلاميذ فى المعلومات أمراً يعظمه الجميع .

وبينما كانت المدارس تنمو خلال تلك السنوات ذات الظروف العصيبة ، اكتسب الذين يقومون بالتدريس فيها ، والذين يقومون على إدارتها من العادات ماوجدوه حسناً . فأصبحنا جميعاً ضحايا العادة مالم نكن متيقظين دائماً . وقد حلت العادة محل الحاجة إلى التفكير حول الأمور التى بدا لنا أننا نسيطر عليها . والمدرسون لايشذون عن هذه القاعدة . ومع ضغط الظروف على جانب الإدارة والنظام وقع ضغط العادة على جانب الروتين والاستظهار . وعلى ذلك تألف قالب التعليم من الاحتفاظ بهدوء التلاميذ ودفعهم إلى التكرار والتكرار حتى يعرفوا الإجابات الموضوعة بين أيديهم ، ونقلهم من صف إلى الصف الذى يليه لكى يشدوا إلى المعرفة الجديدة كما تشد العربات بعضها إلى البعض لتؤلف القطار .

فى مثل هذه الفصول الدراسية تعلم التلاميذ أن أى محاولة للتفكير فيما بين أيديهم من حقائق كثيراً ما أدت إلى المتاعب ، لأن التفكير كان يقاطع نظام العملية ، ويترك بعض الحقائق دون مساس . ثم إن الاختبارات التى أجريت فيما بعد أظهرت أن التعليم كان عقيما ، الأمر الذى زاد من تأييد العادات التى خلقتها الظروف الأولى . وهكذا كان من العسير التخلص من هذا الجذب العنيف الذى تمارسه العادة . وقد لاحظ آى . إ . رتشاردز (١) هذا حين قال :

« نحن نتعلم بأن نرى كيف نقوم بالأشياء ، لا بأن نمضى فى الحركات مضياً أعمى . وبعد البصيرة — لا قبلها — ينمى التكرار عادات قد تحل محلها بصورة مثمرة . وإنه لمن الغريب أن تسيطر هذه الأفكار العتيقة عن كيفية حدوث التعلم كل هذه السيطرة على أساليب التدريس ، حيث إن الضياع الذى تسببه لا يظهر فى أى مكان آخر بمثل هذه الدرجة من الوضوح » .

فالضياع ظاهر ، ولكن السيطرة التى تمارسها العادة على أساليب التدريس أمر لا غرابة فيه ، إذ أن الصراع مستمر دائماً بين العادة بوصفها أداة ، والعادة بوصفها سيداً . وإن قدرا معيناً من النظام أمر ضرورى فى كل حياة . فهو وسيلة لكسب الحرية التى تنتج عندمايتم وضع جزء من الخبرة تحت السيطرة . والتصرف يصبح أمراً مستحيلا إذا غزا عدم الثقة كل جوانب الحياة . ولكن عندما يصبح النظام محترماً لذاته ، وعندما يتحول إلى غاية تسمو على الفحص والمناقشة فإن الحياة تجرى فى مجرى الروتين والآلية .

الخوف من التفكير عقبة فى وجه التقدم

يجد كثير من المدرسين بالطبع أن روتين العادة مريح . وكثير منهم يفتقر إلى روح المغامرة . وأفراد هذه الفئة الأخيرة قد يقتنعون بوجاهة اقتراح إجراء التغيير (مثل التغيير من نظام الاستظهار والتسميع الصارم إلى المشاركة الحرة فى المناقشة) إلا أنهم يترددون فى القيام به لأنهم لن يشعروا بالاطمئنان إذا هم تزحزحوا عن مواقفهم المألوفة . وهم يخشون العواقب التى تترتب على تخليهم عن الأساليب التى طبعها الاستعمال اليومى بطابع التأكيد واليقين . ويجب أن نلاحظ

(١) I. A. Richards, Interpretation in Teaching (New York ; Harcourt, Brace & Company,1938) p.71.

أن خوفهم هذا مبعثه قلقهم على التلاميذ الذين يعلمونهم ؛ فهم فى هذا الشأن يشبهون أولياء الأمور الذين يقاومون كل مجهود تبذله المدارس لتساعد تلاميذها على أن يكتسبوا المعرفة — فى ظروف موضوعية — عن الفوارق الجنسية والمشكلات الحتمية التى تؤدى إليها . فهم يخافون من أن « تتفتح آذان » أبنائهم ، متجاهلين أن أبناءهم قد انفتحت آذانهم فعلا ، وأن ما لديهم من المعلومات والأفكار حول هذا الموضوع غير سليم على الأغلب ؛ وأنهم — فضلا عن ذلك — سوف يكتسبون المزيد منها من مصادر متنوعة تنوع مطعم المدرسة ، والكتابات السقيمة ، والثرثرة فى زوايا الشوارع ، والأفلام المثيرة ، وأخلاق الرفاق . فالربيع يشرق على الذين يعلمون والذين لا يعلمون على حد سواء .

فى هذه الظروف يخشى المدرسون والآباء المعرفة . وهم ينسحبون لأنهم عاجزون عن تقدير العواقب المترتبة عليها . ونتيجة لذلك يسحبون من أمام الشباب الفرصة السانحة لكى يتعلموا كيف يفكرون . وخوفهم هذا يجعلهم أسرى العادة . ولعل برتراند راسل قد بالغ فى تقرير هذه الحال عندما قال : « إن الناس يخشون التفكير كما لا يخشون أى شىء آخر على وجه الأرض ، يخشونه أكثر مما يخشون الدمار ، بل وأكثر مما يخشون الموت » ، إلا أنه مع ذلك لفت الأنظار إلى سبب آخر من الأسباب التى تجعل الأفكار — فى بعض الفصول الدراسية - تنسحق تحت أقدام الحقيقة الزاحفة فى إصرار وإلحاح . وبعض المدرسين يجدون هذه العبودية — بطبيعة الحال — ويربتون فى حنان على السلاسل التى تقيدهم .

ومن حسن الحظ أن هذه الأمور ليست هى الخصائص المميزة لغالبية المدرسين؛ فمعظم المدرسين يحاولون باستمرار أن يجدوا لأنفسهم طرقاً لتجويد مايقومون به باطراد . فهم يحضرون الاجتماعات المهنية ، ويتابعون الدراسات التجديدية والعالية فى المساء أو فى الصيف ، ويشتركون فى اللجان التى تشكل لدراسة المشكلات المتخصصة ، ويطالعون ويسافرون ــ يحدوهم الأمل دائما أن يصبحوا أكثر فعالية . وجهدهم هذا ضريبة لحماستهم المهنية . فهم لم يتلقوا من الاعتراف الاجتماعى مايعادل الخدمة التى يسهمون بها فى الرفاهية القومية . وهم لم يتلقوا حتى الآن من المرتبات ما يسمح لهم بأن يفعلوا الأشياء التى يعرفون أنهم لابد أن يفعلوها ليتموا أنفسهم . ومع ذلك فهم ماضون فى بذل الجهد الرامى إلى أن يجعلوا من فصولهم الدراسية أماكن لايجد فيها الناشئة ألوان التحدى فحسب ، بل ويجدون أيضا ألوان الرضا

فى تقبلهم إياها . وهم لم يستسلموا للعقبات الكثيرة التى تواجههم كأفراد أو تواجه مهنتهم بصفة عامة . وقد جعلت منهم حياتهم خبراء فى التسليم بالمتاعب وعلاجها . ولربما غلبتهم العادة فى بعض الأحيان ، بل واليأس فى بعض المناسبات . إلا أنهم ينهضون رغم هذا من جديد ، ويمضون فى الكفاح عالمين بأن مايقومون به للناشئة أمر لاغنى عنه لتقدم الحضارة الحرة التى يتم فى إطارها تكريس أنفسهم لمهنتهم .

القسم الثانى

تحليل للتفكير

فى الحديث العادى تستعمل كلمة « افتكر » لتدل على معان متنوعة . فقد نعنى أننا قد تذكرنا شيئاً فقط . وقد نشير بها إلى شطحة غير متوقعة من شطحات الخيال . وقد نعنى بها أن مشكلة عويصة قد حلت .

ومع ذلك فهناك حقيقة واحدة واضحة فى كل حالة من هذه الحالات ، وهى أن نشاط المتحدث الماضى والحاضر والمستقبل داخل فى العملية ، فلا يدعى وجود فاصل بين التفكير والعمل .

التفكير هو أن تبنى خطة وأن تعتقد . والاعتقاد هو أن تكون راغباً فى العمل. وفى هذه المرحلة يكون الإنسان وجهات النظر فيما هو كائن وفيما يجب أن يكون على السواء . ولكنه يصطدم أيضاً بمشكلة محيرة ، وهى : كيف يمكن مزاولة التفكير بحيث يشعر أنه هو نفسه يسيطر سيطرة معقولة على ما هو كائن ، وأنه يتوافر لديه اليقين المعقول عما يجب أن يكون ؟

الفصل الثالث

التأمل كتفكير منضبط

يمكن اكتساب بعض الفهم للعناصر التي يتألف منها التفكير ببحث مايبدو أنه الجوانب الثلاثة المترابطة لهذا النشاط . وهذه الجوانب هي : الإدراك ،والذاكرة والخيال . وغالبا مايبدو أن عملية معينة من عمليات التفكير تحدد حين يستعمل أحد هذه المصطلحات لوصفها . وفي الإمكان مثلا أن نلاحظ رجلا يجلس على مقعد مريح أمام المدفأة . فبينما هو يراقب الجمرات المتقدة وخصلات الدخان الصغيرة فإن كل عمله الخارجي يوحي باستغراقه الكامل في النار وحدها . ولكن لنفرض أننا لاحظنا نظرة سارحة في عينه وتساءلنا عما يدور بذهنه .ولعلنا سألناه:«ماذاتفعل؟» فتلقينا جوابه : « آه ... لاشيء في الواقع . أنا أفكر فقط » . وقد نعجب عندئذ ماذا يعني ؟

وقد توضع أفكاره — أو نشاطه الفكري — كلها تقريباً في نطاق الذاكرة. فإذا كان الأمر كذلك استطعنا أن نسمي تفكيره بحق تذكراً أو استعادة للماضي . ومن الناحية الأخرى قد يكون « تفكيره فقط » من قبيل « ماذا كان يمكن أن يحدث ؟ » وهنا يرقص التفكير إلى الوراء وإلى الأمام بين الذاكرة والخيال وصاحبنا شارد اللب أو غارق في أحلام اليقظة . فهو يمكن أن يشبه بصاحب البيت المضياف يفتح بيته لجميع الأفكار ، مرحباً بها جميعاً على السواء . أما إذا انطلقت أفكاره بصورة أقل تعقيداً ، منقطعة الصلة تماماً عن العالم الذي يحيط به ، والذي يغزو حواسه وجدنا أنه غارق في التصور الخيالي . ومن المحتمل أن يقول إن تفكيره في هذه الحالة كان « خيالياً خالصاً » .

على أن الأضواء المتراقصة والأصوات الناتجة عن تحطم الخشب قد تحركه حركة خفيفة من حين لآخر بوجودها غامضة في مواجهته . وفي هذه الحال يكون نشاطه « الفكري » أكثر قليلا من الإدراك . ونحن لانستعمل في العادة اصطلاح « التفكير » لنصف مثل هذا التفاعل بين الكائن الحي وبيئته . ومن العسير جداً — إن لم يكن من المستحيل — الاحتفاظ بحالة الإدراك خالصة مجردة ، وإن كان القيام بذلك يبدو

أصعب فقط من الاحتفاظ بالنشاط الذى يكون ، إما تذكراً خالصاً ، وإما تخيلا خالصاً ؛ إذ من منا يستطيع أن يعيد فى الذاكرة خلق حادثة ما كما حدثت بالضبط ، ولو لم يمر عليها سوى ساعة واحدة فقط ؟ أو من منا يستطيع أن يخلق ــ تخيلا ــ شيئاً جديداً تماما ؟ إن من خصائص الفكر أنه بينما يطغى فيه أحد جوانبه فى وقت معين فإن نغمات أو لمحات من الجانبين الآخرين قد تتماثل بصورة طبيعية .

المعرفة ليست مباشرة قط

إن للاعتراف بترابط الذاكرة والخيال والإدراك أهميته القصوى فى دراسة طبيعة الأعمال التى يطلق عليها اصطلاح « المعرفة » وفرع الفلسفة الذى يعالج طبيعة المعرفة هو نظرية المعرفة Epistemology وتندرج تحت هذا الفرع من الفلسفة نظريات كثيرة وآراء مختلفة متعددة عن طبيعة المعرفة . والمعرفة ــ طبقاً لوجهة النظر التى سوف نوضحها هنا ــ لا يمكن أن تتكشف بصورة مباشرة قط .

والمرء لايرى الجمرات المتقدة ، ولا يسمع أتحطام الخشب وفحيحه وهو يشتعل فى الموقد ـــ بما يعنيه الإدراك البحت ، ولكن المادة الخام للتجربة تتألف ـــ على أحسن تقدير ـــ من نور وحرارة بتركيز معين وصوت من نوع خاص . وتقوم لمحات الذاكرة والخيال بتحويل أو تأويل الضوء والصوت إلى جمرات متقدة ونار وتحطم الخشب ، وهذان الأخيران ــ لامادة الإدراك الخام ــ هما موضوعا المعرفة . وعلى هذا فالمعرفة تنقل بالواسطة (أى بالمحسوسات المؤولة) ولا تتصل مباشرة (أى عن طريق المحسوسات الخام) قط .

وهذا بالطبع لايعنى أننا قد نعرف فى حالات كثيرة دون تأخير ولا إبطاء . فالإنسان لايحتاج إلى زمن « يفكر فيه فى الأمر » حتى يتعرف الضوء والصوت باعتبارهما الأخشاب المشتعلة . فإذا كانت التجربة الماضية لاتيسر هذا التعرف فإنه قد يكون لزاماً علينا أن « ننتظر ونفكر » . وربما كانت التحريات المطولة لازمة قبل أن نستطيع إعادة تنظيم موقف معين بغية التعرف على طبيعته . ولو كان صوت تحطيم الخشب صادراً عن غرفة أخرى ولم تكن المدفأة أمام أعيننا لكان التفكير ضروريا حتى نعرف ماذا نسمع ، أو ـ كما نقول غالباً ـ قبل أن نستطيع تعرف الصوت .

وعلى العموم فكلما امتلأت الدلالات بالمعنى (أى كلما اتصلت بالخبرة الماضية) تم التعرف بسرعة . وحينما يقال : إن المعرفة تتم بالواسطة ولا تتم مباشرة قط ، فإنما تنصرف الإشارة إلى الدور الضرورى الذى يؤديه المعنى أو الدلالات ، ولا تنصرف إلى ما تحتاج إليه المعرفة من الوقت ولا إلى ماتتضمنه من التفكير . فإذا عرضت المناسبة وجب أن يوجه النشاط – عن عمد – بوسائل تمدنا باللمحات السليمة المطلوبة ولكن مادام النشاط يستمر فى حدود التعرف فإنه لايكون هناك داع إلى ممارسة السيطرة الواعية عليه ؛ ذلك لأنه لا تواجهنا مشكلات فى تلك الحال . ولكن إذا خان التعرف – ولو بصورة وقتية – استدعى الموقف مشاعر الشك وعدم التأكد. وهذه هى التربة التى ينبت منها النشاط التأملى (وهو النشاط الذى يطلق عليه غالبا بطريقة أكثر ضيقا وتضييقا « النشاط الهادف لحل المشكلات ») . وينبغى لنا أن نلاحظ أنها تربة تمزج بين الاندماج العاطفى والنشاط التأملى ؛ ذلك لأن التفكير ليس من عمل آلة منطقية غير شخصية .

مثل هذا الموقف يتضمن شيئا غير « التفكير فقط » أو الشرود أو السبح فى التصور الخيالى . فالجهد يوجه الآن لارتياد المعنى الذى توحى به الظروف المشكوك فيها . وفى غيبة المشكلات ينطلق الإنسان كما تنطلق الطيارة التى يسيطر عليها الطيار الآلى . والواقع أن خطوط الحياة الجوية قد حيكت بدقة فى نطاق الخبرة الماضية إلى درجة أن الطيار الآلى (وهو هنا العادة) يتولى العمل معظم الوقت . ولكن عندما تهب عاصفة ، أو يقوم ضباب ، أو تظهر طائرات ليست مدرجة بجدول الطيران – أو بالاختصار – عندما يحدث شىء مشكوك فيه – تسنح الفرصة « للتفكير » ، أى الانهماك فى النشاط التأملى . وما دام اهتمامنا هنا ينصب على التربية والتعليم فإننا يجب ألا نتجاهل أن المناسبات السابقة « للتفكير » تقدم لنا المعانى السليمة فى أى لحظة معينة من لحظات التعرف ، أو تقدم المجال الذى ينشأ فيه التعرف .

التأمل يقوده الغرض

يختلف التأمل أساسا عن أنواع التفكير الأكثر انطلاقا بحكم أن الغرض هو الذى يوجهه أو يضبطه . والغرض هو حل مشكلة من المشكلات . ومن سوء

الحظ أن هذا لم يفهم دائما . فقد شعر البعض أن هناك شيئا سيئا كامنا فى صورتين من صور النشاط الفكرى، وهما سبح الخيال وأحلام اليقظة . من ذلك أن ديوى كتب يقول مثلا : « التفكير بالمعنيين اللذين ذكرناهما أولا ـ (وهما تجوال الأفكار فى عقولنا بلا ضابط والصور الفكرية لشىء غير موجود أصلا) قد يكون ضاراً بالعقل لأنه يشتت الانتباه عن العالم الواقعى ، ولأنه قد يكون مضيعة للوقت (١) . » وقد اعتبر أن تشجيع هذا النشاط عن عمد أمر سيىء بصفة خاصة .

وإنه لمن الحق ـ بطبيعة الحال ـ أن المرء إذا غرق فى سبح الخيال كعادة ، واستعمله كمخدر فكرى ـ إن صح هذا التعبير ـ فإنه قد يفضى إلى النتائج التى أبدى ديوى تخوفه منها . ومع ذلك فالواقع أن القدر الهزيل من الخيال قد يكون سيئا كالقدر الزائد عن الحد منه ، والانتباه الزائد عن الحد « للعالم الواقعى » قد يكون سيئا كقلة الانتباه الزائدة عن الحد أيضا . ليس هذا فحسب ، بل قد يكون فى وسع الإنسان أن يمارس قدراً زائدا عن الحد من الضبط والسيطرة أو يمارس نوعاً جامدا منه . والتفكير لايكون جيداً أو رديئا ـ أو أجود أو أردأ ـ إلا بالقياس إلى غرضه الذى يوجهه . ولا يعنى هذا سوى أن التفكير يجب أن يحكم له أو عليه على أساس مناسبته للموقف الذى ينشأ فيه . وقد يكون الغرض شريفا أو وضيعا، وجيها أو تافهاً . ولذلك لاينبغى أن يحكم على نوع التفكير بنوع الغرض .

وهذه نقطة يحتاج المدرسون إلى أن يتدبروها بصفة خاصة ؛ مثال ذلك أن الإجراءات المناسبة لعلاج التلميذ الذى يقضى قدراً كبيراً من الوقت فى التفكير الجيد من أجل أغراض تافهة تختلف بالتأكيد عن الإجراءات اللازمة لمساعدة التلميذ الذى قد يكون متجهاً إلى اعتبارات أشرف وأوجه إلا أنه مع ذلك غير موفق أوغير كفء من الناحية الفكرية . وربما كانت الإنشاءات الخيالية المسرفة ، والذكريات المديدة ؛ والتصورات الحسية القوية ـ بل « وتجوال الأفكار بلا ضابط » مناسبة لبعض الأفراد فى مواقف معينة . وربما كان لكل واحد منها دوره الهام الذى يؤديه فى حل ولو مشكلة واحدة . ومفتاح التفكير الفعال، أو « الجيد » هو التحكم فى استعمال الإدراك والذاكرة والخيال فى توازن يناسب الغرض الخاص أو المشكلة القائمة . على أن سر الحكمة والحياة الطيبة يكمن فى الاعتراف بالمشكلات والأغراض القيمة واختيارها .

(١) جون ديوى : How We Think (Boston D. C. Heath & Company, 1910) P. 7

ولنتدبر مرة أخرى الرجل الذى كان « يفكر فقط » وهو جالس أمام المدفأة . وانفترض أن الشرر تطاير من المدفأة فأحرق البساط ، فهذه مشكلة تسترعى الانتباه المباشر . ولنفترض — من الناحية الأخرى — أن ذكرى معينة أثارت لديه التساؤل « ماذا كان على أن أفعل ؟ » فى موقف معين تذكره . وفى كلتا الحالين لن يجدى الفيض الهائم من النشاط فى التوصل إلى حل مرض للمشكلة ، اللهم إلا بمحض المصادفة البحتة .

فى حالة احتراق البساط ، فإن مثول دلالات حسية جديدة (وهى البساط المحترق) سوف يقطع أحلام اليقظة بعنف . وسرعان ما تتولى الأمور سلسلة جديدة من الأفكار متضمنة الرموز اللغوية والتوترات العضلية والمشاعر والصور المزعجة . وبالرغم من أن الأفكار تكونت كنتيجة مباشرة للمواد الحسية الجديدة فإنها تتضمن كلا من الذاكرة والخيال كما تتضمن الإدراك . وهكذا تتألف « تركيبات كاملة التكوين » ذات أبعاد ثلاثة قد تنصرف إلى الاتصال تليفونيا بإدارة المطافىء وصب الماء على النار ، والدمدمة على البساط المحترق والصياح « النار النار ! » وإخراج الأطفال من المنزل وما أشبه ذلك . وقد تكون بعض هذه التركيبات جديدة على هذا الشخص حتى ولو لم يقدم له خياله أية عناصر جديدة تماما . فمثلا بالرغم من أن هذا الشخص لم يتصل — فى الواقع — بإدارة المطافىء من قبل أبدا ، فإن « فكرة » القيام بذلك لا تحتوى على أية عناصر جديدة عليه[1] .

وهذه الأفكار سوف تتألف على الفور تقريباً ، هذا بالإضافة إلى أن ذاكرة الشخص وخياله سوف يتوليان — بلا شك — توليد تركيبات أخرى لا حصر لها : فهو قد يتذكر الحرائق السابقة ، وما نشرته الصحف من صور الحرائق والتعليق عليها ، وقصص الحرائق وما إلى ذلك . وسوف تكون لديه ذكريات عن نداءات التليفون والصياح والصراخ والمياه والدمدمة وحماية الأطفال . وفى حمى الانفعال قد تتحد ذاكرته وخياله وإدراكه بصورة مربكة ، حتى إنه « يرى » ألسنة مندلعة من اللهب « ويسمع » صراخاً ليس له أى أساس وجودى حاضر على الإطلاق .

---

(١) وحيثما تضمن التصرف الفعلى عنصراً فعلا — مثل الطعم أو الصوت المتميز — فإن (فكرة) العمل ستكون — إلى هذا الحد — قاصرة .

وقد لا تمضى سوى بضع ثوان قبل أن تخمد النار . فإذا سأل أحد الناس هذا الشخص : « ماذا حدث ؟ » فإننا قد نغتفر له عجزه عن إعادة بناء الأمور تماماً — اللهم إلا تلك التركيبات الذهنية التي نشأت كنتيجة مباشرة للإدراك فقط . والواقع أنه قد يرويها بدرجة مذهلة من الدقة ، فإن استعداد الإنسان التأملي يبلغ من القدرة والتعقد في هذا الشأن درجة تخجل أمامها أعظم آلاتنا الالكترونية تقدماً . ولكن يصعب — في بعض الأحيان — التفريق بين الذكريات والمشاعر ، أو بين الذكريات الأخرى وذكريات الإنشاءات الذهنية الخيالية . هل هو استدعى فرقة المطافىء فعلا ؟ أو أنه فكر فقط في أن يقوم بذلك ؟ كلما ازداد خياله خصبا ازداد استعداده الكامن للخطأ . ولعله يستطيع أن يتذكر « لمسة » سماعة التليفون في يده ، و « نغمة » صوت عاملة التليفون الهادىء . ولكن هل حدثت هذه الأمور فعلا ؟ إن هذا الشخص قد يحتاج إلى أن يبحث عن دليل حتى يستطيع أن يقرر باطمئنان هل هذه الأشياء قد حدثت فعلا أم لا . وقد يشير عدم مجىء فرقة المطافىء إلى أنه تخيل فقط أنه اتصل بها بالتليفون .

أنماط التفكير

كشفت البحوث الحديثة في ميدان الفسيولوجيا عن وجود مدى واسع من الفروق فيما يتصل بأنماط التفكير الميسورة للأفراد[1] . ويمكن وصف نمط بارز من هذه الأنماط بأنه « التفكير اللفظى » في مقابل ما قد يسمى « بالتفكير الحسى » . مثال ذلك أن إنسانا قد يقرأ مقالا أو رواية عن مصر الفرعونية مثلا : فهل « يرى » هذا الإنسان الأهرام ، و « يشعر » بالجو الدافىء ، و « يشم » رائحة النيل ؟ أم أنه يأنس بهذه الكلمات وحسب ؟ إن الإدراك الحسى للكلمة المطبوعة ينشط الذاكرة ، وبذلك يستطيع القارىء أن يتذكر — فيما بعد — الكلمات التي قرأها . ولكن إذا أثير خياله فإنه قد يقرأ ما وراء السطور — إن صح هذا التعبير — وقد يكون ما يقرأه وراء السطور كلمات أكثر وحسب ، إلا إذا ظل الإدراك نشيطاً ، لأن الإدراك وحده هو الذى يتيح للمرء أن « يرى » و « يحس » و « يشم » . فإذا

---

(١) انظر : William G. Walter , The Living Brain (ew York: W. W. Norton & Company Inc , 1953)

كانت الكلمات المطبوعة فى الصحيفة هى : « وكانت الأهرام فى الأصل مطلية بالحجر الرملى الأبيض ، فقد يضيف الخيال - بحيث يعكس النور والحرارة » . وإذا كان الخيال لفظياً أساساً فإن الأمر لا يتضمن شيئاً أكثر من الكلمات . أما إذا كان الخيال يتضمن « الفكر الحسى » فإن تألق الحجر الرملى الأبيض قد « يرى » ، والحرارة المنعكسة قد « تحس » .

أين يقف مختلف الأشخاص بالنسبة لكمية « التفكير الحسى » الميسور لهم ؟ إن التمرين اليسير التالى قد يساعدك على أن تقرر ذلك : أغمض عينيك ، وصور لنفسك صبياً يقود فيلا هنديا فى طريق مترب . ركز على هذا النشاط ما يقرب من دقيقة واحدة . ثم افتح عينيك وأجب عن السؤالين التاليين :

١ — أى نوع من الملابس كان الصبي يلبس ؟

٢ — بأية وسيلة كان الصبي يقود الفيل ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين هل « تعيد خلق الصورة » ثم « تنظر » لتجيب عنها أم تجيب عن السؤالين على المستوى اللفظى الدقيق فى صورة ما تعتبره معقولا من حيث الملابس والوسيلة ؟ فإذا أحييت الصورة فهل يتضمن هذا الإحياء « لمسة » التذكر — (أى هل هى نوع من الصورة الفوتوغرافية للخلق الأول) بحيث إن الأمر لا يحتاج إلى أكثر من نظرة واحدة لتكشف عما إذا كان الصبي يلبس ، وبأى وسيلة كان يقود الفيل ، أم أن الصورة الثانية خلق جديد (أى إنها منظر أكثر تفصيلا من الأول) بحيث أصبحت تشتمل على إجابة السؤالين ؟

هذا التفريق يميز بين أربعة مستويات من « التفكير الحسى » على الأقل . وأكثر هذه المستويات الأربعة نشاطا تدل عليه القدرة على تذكر المناظر (أو الأصوات أو الروائح ، وكذلك العواطف وألوان التوتر وما إلى ذلك) التى سبق تصورها بنفس الطريقة التى يتذكر بها الإنسان المناظر التى سبق له رؤيتها . فى هذا المستوى يكون الخيال فى حيوية الإدراك الحسى تقريبا ، وكثيرا ما يلقى الأفراد صعوبة فى تذكر ما إذا كانوا قد فعلوا الأشياء حقيقة ، أم أن الأمر لم يعد أنهم فكروا فيها . مثال ذلك أن إنسانا قد يتصور منظر الصبي والفيل ذات مرة ثم يتذكره فيما بعد ، ويجيب عن الأسئلة السابقة كأنما هو قد شاهد الصبي يقود الفيل فعلا . إذا كنت تصف حادثة سيارة شاهدتها بنفسك وسألك أحد الناس عن ملابس

الناس الذين شملتهم الحادثة فهل تتذكر ما رأيت ببساطة (وهو فى العادة أكثر مما لاحظت فى ذلك الوقت) ثم تجيب عن السؤال أم تعترف بأنك لا تذكر التفاصيل ؟

وهناك مستوى أقل نشاطاً يدل عليه رفض اعتبار تذكر شيء من صنع الخيال تذكراً للتصور الحسى . وفى هذا المستوى يعود الشخص الذى سبق له أن تخيل الصبي والفيل فيتصورهما مرة أخرى فى تفصيلات تكفى — فى هذه المرة — للإجابة عن السؤالين . وعندما يعمل الأفراد على هذا المستوى يكونون قادرين على الخيال الحى كل القدرة ، وإن كانوا لا يميلون إلى أن يكونوا خياليين تلقائيا . ومثل هؤلاء الأفراد قلما يخلطون بين ما فعلوه حقيقة وبين ما فكروا فى فعله .

وهناك مستوى أقل انخفاضا يدل عليه الميل إلى التفكير بالألفاظ — كلية تقريباً — فى غيبة التعليمات الصريحة بتكوين الصور . فإذا طلب إلى الشخص الذى يفكر على هذا المستوى أن يخلق « منظرا » فى خياله حاول أن يفعل ذلك على نحو مبهم. على أنه إذا سئل مثل هذا الشخص فيما بعد عن المنظر مال إلى الإجابة فى صورة لفظية دقيقة ، مقدما ما يعتقد أنه الإجابات المعقولة عن تفاصيل الملابس وما إليها . ومن غير المحتمل أن يجد مثل هذا الشخص فى الصور والخرائط والرسوم البيانية فائدة تذكر . فإذا سأل أحد الناس مثلا عن الاتجاهات التى يجب أن يقود فيها سيارته ليصل إلى مكان معين ، فإنه لن يستمتع بالحديث الذى يستهدف مساعدته على فهم تخطيط الموقع ، مفضلا عليه التوجيهات المختصرة التى يمكن استظهارها عن الدوران إلى اليمين وإلى اليسار .

ومن غير المحتمل أن تلعب التصورات الحسية السابقة التى لم يعبر عنها بالألفاظ تماما دورا قويا فى تفكير أمثال هؤلاء الأشخاص . من ذلك مثلا أنهم ما لم يعبروا بالألفاظ عن المعلومات الخاصة بأن للأفيال الهندية آذانا أقصر من آذان الأفيال الإفريقية ، كان من المحتمل أن تكون صورة الفيل الذى يتخيلونه صورة غير دقيقة نوعا ما أو غير مطابقة لما تعارف الناس على أنه الفيل بصفة عامة . وهذا على نقيض تلك الصورة الحية الكاملة التى يخلقها خيال الشخص صاحب « التفكير الحى » القوى الذى لو اتفق له أن رأى (إما حقيقة أو تخيلا) الفرق بين الفيل الهندى والفيل الإفريقى لصور لنفسه — على الفور — فيلا صغير الأذن دون أن يبذل أى جهد واع .

وفى أقل مستويات التفكير الحى نشاطاً يكون الفرد عاجزاً عن أن يصور لنفسه منظر الصبي والفيل — أولا وقبل كل شيء . ومن المحتمل أن يبدو له التمرين كله شاذاً أو سخيفاً لامعنى له .

ومن الصعوبة بمكان أن نقلل من أهمية الفروق الفردية فى هذه الناحية . ففى هذه الفروق تتغلغل جذور الخلاف وسوء التفاهم - من أول مائدة إفطار الأسرة إلى مائدة المؤتمر الدولى . وعندما يقترح إنسان توجيهاً لعمل ما فإن الموافقة على « ألفاظ » الاقتراح ومنطوق النتائج المترتبة عليه شيء ، ورغبة الإنسان فى الالتزام بالاقتراح بعد أن يكون « عاش مقدماً » — وأحس بالتالى — بالنتائج التى قد تترتب عليه شيء آخر تماماً . وقد لمس شكسبير هذا الفرق فى جملته التى يقول فيها « يموت الجبناء مرات كثيرة قبل أن يلاقوا حتفهم ، أما الشجعان فلا يذوقون الموت إلا مرة واحدة فقط » . فهل من الممكن أن تعنى الشجاعة بكل بساطة — فى بعض الحالات - انعدام « التفكير الحسى » على المستوى التخيلى ؟ ! وإن الأمر لايحتاج إلى تصميم كبير لتذهب إلى طبيب الأسنان فى الموعد المحدد إذا لم يتجاوز أسوأ ماتتوقعه منطوق الكلمات : « إن هذا لن يؤلمك إلا قليلا » .

التفكير يخلق بديلات أخرى

فى غضون التدفق الحر للأفكار قد يتذكر أحد الناس موقفاً لم تجر فيه الأمور وفق هواه . فيتساءل : ماذا كان يجب على أن أفعل غير هذا ؟ وكمحاولة للإجابة عن هذا التساؤل يقدم الخيال فيضاً من المقترحات . والخيال — الذى هو فى جوهره القدرة على جعل الغائب حاضراً — لايعيد إخراج صور الأشياء كما هى مطلقاً — سواء فى صورتها الواقعية أو صورتها التذكرية . وعندما ينشط الخيال يعيد صياغة أو تشكيل عناصر الواقع على هيئة بديلات ، وعندما يختار الفرد من بين هذه البديلات ويعمل بمقتضى واحد منها أو أكثر فإنه يغير الواقع بذلك . مثال ذلك أن صاحبنا الجالس أمام المدفأة إذا قفز على البساط ودمدم بقدميه عليه وصاح : (النار !) فإن العالم الواقعى يتعدل .

وفى حالة قيام مشكلة بين الأفكار التى يعتقدها الفرد — لا بين الأشياء التى تحيط به — « ينفذ » الفرد بديلا أو بديلين (فى ذهنه) — إن صح هذا التعبير — قبل أن يتم السلوك العلنى . ولا يستطيع الإنسان - بطبيعة

الحال — أن يغير حقيقة الأمس ، ولكنه يستطيع أن يغير أو يزيد من فهمه له ، ومن ثم يغير مغزاه . وبذلك يتعدل تأثيره فى التصرف فيما بعد . ومن ثم فهو قد تغير بهذا المعنى ، لأنه أصبح مثيراً مختلفاً تماماً عما كان من قبل . وبعد أن يعرض الإنسان ذكرى من ذكرياته لهذه « المراجعة » قد يكون من العسير عليه أن يحيي بناء على طلبه — نفس الحوادث التى وقعت وحدها . ومع ذلك فإذا نتج عن هذه « المراجعة » فهم أعمق فقد تكون الذكرى الملونة أدق — فى بعض الوجوه — من الذكرى الأصلية غير المزينة .

ماهى كمية الزخرفة أو التفسير التى يجب أن يجمل بها الفرد تجربته العارية مع أشياء وأحداث عالمه . إذا اقتصر الشخص — عند روايته لحادثة البساط المحترق — على ذكر حزمة المادة الخام لتجربته (التى تلقاها على مستوى الإدراك) قلنا إن روايته غير مفهومة على الإطلاق . والواقع أن أى تعبير لفظى عن مثل هذه الحادثة معناه تقديم بعض التفسير . فإن التحدث عن التجربة كشىء فيه ألوان وروائح وأصوات وما إلى ذلك هو تزيين المادة الخام للإدراك بمادة تفسيرية . فإذا ألبس الشخص هذه التجارب غلالات من التفسير المسرف ، فإننا قد نبتسم ونقول: « إن له خيالا خصباً » . فإذا أضاف إلى ذلك شيئاً أكثر قلنا إنه مخرف أو هستيرى . وإذا أضاف أكثر وأكثر قلنا : « إنه غير عاقل (أو) إنه خرج عن حدود العقل » . ولعلنا نكون أكثر دقة إذا قلنا إنه « عاقل » وإنه فى « نطاق عقله » . ذلك لأن القدر « السليم » من التفسير هو دائما مسألة تناسب لمجرى الأمور وهو نفس السؤال الذى واجهناه من قبل فيما يتصل بالتفكير « الجيد » . ومرة أخرى نرى أن « الجودة » لامعنى لها إلا بالمغزى الوظيفى — أو بالقياس إلى مدى اتصالها بموقف معين .

موقف أدعى إلى التفكير التأملى

فى عصر يوم مطير كان أحد الأفراد يعمل فى غرفة كانت مضاءة آنذاك بمصباح فلورسنت واحد ، وفوجىء بانطفائه وعلى الفور تذكر أن هذا المصباح خفق فى الأسبوع الماضى بطريقة غير عادية فى عدة مناسبات . وبسرعة قفز إلى استنتاج أن المصباح « قد احترق » وقد تم التوصل إلى هذا « الاستنتاج » على مستوى الإقرار ، تماما

كما أن إصدار النور الأحمر يعنى الخطر على الفور . إلا أن إنساناً صاح من الغرفة المجاورة — فى نفس الوقت تقريباً — يقول : « إن التليفزيون قد انطفأ ، فألقى هـذا الشخص نظرة على الساعة الكهربية ولاحظ أنها قد توقفت أيضاً . أضف إلى ذلك أنه أدرك أن الثلاجة — التى كانت تعمل بهدوء — قد توقفت هى الأخرى ، فقفز بسرعة إلى استنتاج جديد وهو أن توصيلة الكهربا قد احترقت »

ولـكى يختبر هذه الفكرة جرب الاضواء فى غرفة أخرى ، كما نادى زوجته وطلب إليها أن تجرب أضواء الطابق العلوى . إلا أن نتائج هذه الاختبارات أوحت بفرض ثالث : وهو أن التيار العام قد انقطع . ومن ثم نظر الشخص من النافذة فلم يلمح أى ضوء فى الحى . ولم يهتم كثيراً بهذه الملاحظة ، إذ بالرغم من أنه كان مساء كثيباً فإن الليل لم يكن قد أقبل بحيث يحتاج الناس إلى النور ، وقرر أنه من الأفضل أن يكشف على صندوق التوصيلات على أية حال . فلما كشف الفحص أنه لا عيب فى التوصيلات اتصل بإدارة الكهربا فجاءه الرد مؤيداً لصورة معدلة من الفرض (الثالث) وهو «أن التيار انقطع جزئيا عن قطاع فى المدينة» .. وقد أخبرته تجاربه السابقة أن يظل « جالسا على أهبة الاستعداد » لأن إدارة الكهربا ستبذل قصارى جهدها لإصلاح الخلل بسرعة .

ويبدو أن الموقف يعرض العوامل الداخلة ، أو مراحل النشاط التأملى التاليـة :

١ — وجود موقف مشكل (والاعتراف به) . ففى حالتنا هذه توقف النشاط الماضى بسهولة فى طريقه — بفضل تغيير غير عادى وغير متوقع — وهو انطفاء النور .

٢ — استيضاح المشكلة ، ففى حالتنا هـذه تحقق صاحبنا — على مستوى الاعتراف — أنه لكى يستعيد النشاط المستمر — أى لكى يرد الضوء إلى العمل — يجب عليه أن يحدد سبب انطفائه . وبالاختصار فقد تم استيضاح المشكلة فى نفس لحظة بروزها تقريباً .

٣ — تكونت الفروض ، واختبرت ، وعدلت . والفروض — التى قد تسمى إيحاءات أو تخمينات أو آراء أو بصائر — تقودنا إلى أن نلقى بيانات تكهنية

فى صورة اقتراحات من قبيل « إذا كان ... إذن ... » ومثل هذه المقترحات الافتراضية تقدم الدليل ــ أو تفسر ــ الحقائق التى لاحظها الفرد فعلا أو تعثر فيها ، كما أنها تعمل على توجيه المزيد من الملاحظة أو البحث عن الحقائق . وفى حالتنا هذه مثلا تكون هذا التكهن التالى فى إحدى المراحل : « إذا كانت إحدى التوصيلات الكهربية هى التى احترقت ، إذن فكل الأنوار المتصلة بهذه الدائرة ستكون مطفأة ، ولكن الأنوار المتصلة بالدوائر الأخرى ستكون سليمة » . وقد تأيد هذا الفرض (ثم عزز) بتوقف الثلاجة والساعة الكهربية والتليفزيون . زد على ذلك أن هذا الفرض أدى إلى التكهن بأن الأضواء العاملة على دوائر الطابق العلوى إذا جربت فإنها ستوجد سليمة . وكما اتضح ، فقد أشار البحث عن الحقائق إلى الحاجة إلى إعادة النظر فى الفرض ، وهذا معناه أن التكهن لم يتحقق .

٤ ــ جرى العمل على أساس أكثر الفروض تعزيزاً . وفى حالتنا هذه كان أفضل عمل هو « الجلوس على أهبة الاستعداد » .

ويبدو أن هذه المراحل الأربع تتجاوب بدرجة لا بأس بها مع تحليلات التفكير التأملى الذى قام به غيرنا ممن بحثوا الموضوع . ويضيف ديوى أن التفكير التأملى يتكون بالتدبر النشيط الدائب الدقيق لأى معتقد، أو صورة مفترضة المعرفة فى ضوء الدعاوى التى تؤيده والنتائج الأبعد التى يميل إليها[1] . فإذا ساوينا وأسميناه افتراضاً « بأى معتقد أو صورة مفترضة للمعرفة » أمكن أن نطلق على الاختبار والتعديل اللذين وصفناهما فى المثال الذى ضربناه « التدبر النشيط الدائب الدقيق » الذى ينص عليه تعريف ديوى .

التفكير يميل إلى التجوال

هذا التوضيح السابق للنشاط التأملى الذى يحدث عندما يجابه الإنسان مثل هذا الموقف المشكل البسيط هو ــ كما يكشف التحليل ــ أقرب إلى « المنطق » منه إلى الدقة . فعلى حين أنه « سليم » على نحو ما ، فإنه ربما كان مضللا إذا أخذ

(١) ديوى ، نفس المرجع السابق ص ٩ .

على حرفيته . ويتضح هذا إذا نحن طلبنا إلى الشخص الذى واجهه هذا الموقف أن يخبرنا ـ بأسلوبه وكلماته ـ عما « جال بذهنه » منذ انطفأ النور إلى أن قرر أن (يجلس مستعداً) على أساس الافتراض الذى يبدو أن تحرياته قد أيدته . ولعل روايته تكون على النحو التالى :

عندما انطفأ النور كنت جالساً فى المطبخ أفحص لعبة طيارة تخص ابنى . وقد طلب إلى أن أفحصها لأنها فى نظره لا تطير كما يجب . وأعتقد أننى توصلت إلى تحديد موضع من مواضع الخلل على الأقل . وبينما أنا أفك الطيارة بدأ ذهنى يتجول هنا وهناك ، وتذكرت مقالا قرأته حديثا عن كساد الأعمال . وعندئذ انطفأ النـور .

وفى اللحظة التى حدث فيها هذا تذكرت أننى قد رأيت هذا المصباح قد خفق بطريقة غريبة فى مناسبتين سابقتين : وأظن أننى افترضت على الفور أن المصباح قد احترق فى هذه المرة ، وإن كنت لا أذكر صياغة هذه الفكرة . والواقع أن الذى قفز إلى ذهنى هو منظر المحل التجارى الكبير ـ وفيه واجهة تعرض أنواعا مختلفة من مصابيح الفلورسنت والمصابيح العادية . وعندما أفكر فى الأمر الآن أذكر أننى كنت رأيت فعلا مثل هذا العرض منذ سنتين فى مدينة أخرى ، ولاحظت آنذاك أنها كانت أول مرة أدرك فيها أن مصابيح الفلورسنت تباع لدى البقالين . وعلى أية حال كانت أول فكرة واضحة كونتها بعد أن انطفأ النور هى أن أطلب إلى زوجتى أن تبحث عن مصباح آخر عند البقال قبل أن نقوم برحلة إضافية إلى محل قطع الغيار .

وحول هـذا الوقت سمعت ابنى يعلن أن التليفزيون قد توقف ، وأذكر أننى ألقيت نظرة على الساعة الكهربية ولاحظت أنها توقفت . وحول هذا الوقت أيضا أدركت أن الثلاجة كانت تعمل ، ولـكنها لم تعد تفعل ذلك . وخطر بذهنى شىء عن مذيبات الثلج الآلية فى الثلاجات الـكهربية ، ودونت فى ذهنى أن أضبط الساعة بعد أن يعود التيار الـكهربى . ودخلت الغرفة الأخرى لأجرب النـور ولـكننى كنت أفـكر فى أننى يجب أن أحرص على أن أخبر زوجتى بحجم المصباح المضبوط ونوعه ، لأنها تميـل إلى الإهمال بشأن مثل هذه الأمور . والواقع أننى

لم أكون هذه الفكرة على هذا النحو ، ولكننى تذكرت (بالصور والمشاعر وما إلى ذلك) حين اشترت « شيش » النوافذ الذى لم يركب تماما لأنها اكتفت بتخمين حجم النوافذ .

وما إن وصلت إلى مفتاح النور حتى شعرت بالضيق واجتاحنى شعور بالمذلة لأننى عشت من جديد ـ للحظة قصيرة ـ منظراً عشته منذ عدة أعوام مضت عندما كنت فى الجيش وأدى سوء التقدير من جانبى إلى ضياع ما لا يستهان به من القوة البشرية والمادية . وجربت مفتاح النور ، وناديت زوجتى فى الطابق الثانى أسألها عما إذا كانت الأنوار مضيئة هناك ؟ وأعتقد أنى قلت لنفسى ـ فى هذه اللحظة ـ « إن الأمر لايعدو أن يكون انصهار توصيلة كهربية ، وتساءلت عما إذا كان لدى أدوات الإنذار ضد الغارات الجوية فى المدينة مصدر آخر تستمد منه القوة فى حالة انقطاع التيار الكهربى التام . ونظرت من النافذة فلم ألاحظ أية أنوار فى الحى المجاور ، وسمعت زوجتى تقول : إن الأنوار لاتعمل فى الطابق العلوى . ولكن ما كان بذهنى حقيقة هو صورة صندوق التوصيلات الكهربية فى الطابق الأسفل ورأيت بقية شمعة كنت تركتها بجواره فى مرة سابقة . وعلى الفور خطر لى أن قليلا من الشمع سيجعل محرك طيارة ابنى يدور بحرية أكبر . وعندما تصورت نفسى أدهن المحرك بالشمع تذكرت أننى نسيت مرارا أن أضع الشمع تحت أدراج الصندوق الذى اشتريناه منذ أسبوعين .

وعندئذ نزلت زوجتى من الطابق الثانى وسألتنى عما إذا كانت إحدى التوصيلات الكهربية قد احترقت ؟ وقلت : « أظن أنه انقطاع عام فى التيار » ، ولكنى سوف أفحص الصندوق على أية حال . وبينما أنا أهبط الدرج تذكرت فقرة من قصة لهكسلى قرأتها منذ سنوات تتعلق بمطالبته بأن تكون كل الألعاب واللعب الجديدة على قدر معين من التعقيد لكى يتطلب صنعها جهداً ملحوظا ، وبذلك ينشط الاقتصاد. وهذا جعلنى أبدأ التفكير فى مقال الكساد التجارى ، ولكن سرعان ما زحمت عقلى صور فكرية فظيعة نوعا ما ، سببها بلا شك بعض أجزاء الحب الجنسى من كتاب هكسلى . وفجأة تذكرت قصة سمعتها حديثاً عن لعبة تباع « مفككة » ولكنها فى الواقع لايمكن تجميعها ، مستندة إلى نظرية مؤداها : أن عمل

العمل في العزلة ، كما يجيده بعضهم الآخر في رفقة الناس . وبالاختصار ليس هناك حد يمكن أن تنتهي إليه الفوارق بين الباحثين في هذا الصدد . وعلى ذلك فمن بسائط الحكمة ألا نطبق نظاماً موحدا عليهم جميعاً ، وأن نسمح لكل واحد منهم أن يقرر لنفسه الظروف التي يعمل فيها بأكبر قدر من الكفاية .

والطلاب ليسوا — بطبيعة الحال — باحثين ناضجين . ومع ذلك فهم يظهرون نفس المدى من الفوارق ، ومن ثم وجب على المدرسين أن يكونوا حساسين لهذه الحقيقة ، وأن يكونوا مستعدين للبحث عن الفوارق الفردية التي تقوم دائما في نطاق أي فصل دراسي . وإن أول درس يتعلمه المدرس الصادق الرغبة في أن يثير النشاط التأملي لدى الطلاب هو أن الألوان الفعالة من التفكير لايمكن أن تفرض عليهم عنوة واقتدارا . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه على حين تقتضي الحكمة أن يسمح للباحث المتمرن أن يقدر لنفسه الظروف التي يعمل فيها بأعظم قدر من الكفاية فإن الطلبة غير المجربين يحتاجون إلى الهداية والإثارة والتشجيع . وهم يحتاجون أيضا إلى فرص لا حصر لها للتمرين ولتصحيح عاداتهم وطرائقهم في التفكير .

وسوف نلتفت بصفة خاصة في القسم الرابع لنتدبر الطرق التي يمكن بها للمدرس أن يتعهد الفرص لطلابه لكي يتقدموا من الناحية التأملية . على أنه من المناسب — في هذا الموضع — أن نلاحظ أنه بالرغم من أن المدرس سوف يواجه مشكلة تعليم مجموعة من التلاميذ في فصول دراسية أن تفكر ، فإن هذا لن يتم إلا إذا نجح في أن يشجع كل فرد على أن يفكر بطرق تتكافأ مع مزاجه الخاص ، ومدى خبرته ومستوى معرفته .

الفصل الرابع

الاعتقاد رغبة في العمل

غالبا ما نستعمل جميعا كلتي : (أنا أفتكر) لنعبر بها عن حالات مختلفة مثل : (أنا أعتقد ...) أو (أفضل تخمين عندي هو...) أو (توحى إلى ذاكرتى ...) وأحيانا لايكون المقصود شيئا أكثر من (إن مافي خاطرى هو...) وهذا الاستعمال للغة يوحى بأننا ننظر إلى (الاعتقاد) على أنه صورة من النشاط ينسحب عليها التعبير العام وهو (التفكير) ، على أنه مهما كانت الكلمات المستعملة فإن الحالة المشار إليها تتميز دائما بدرجة ما من الرغبة في العمل . وقد تتراوح هذه الرغبة من مجرد الدافع الوقتى إلى الميل العميق الجذور أو الإيمان الراسخ ، وعلى ذلك فمن الواضح أن حالة الاعتقاد هى حالة جسمانية أو عضوية ، كما أنها حالة عقلية أيضا .

الاعتقاد يجرى دائما أعمق من الكلمات المستعملة للتعبير عنه . والواقع أنه قد لايعبر بالكلمات قط عن الاعتقاد (الذى هو حالة الرغبة في العمل). وعندما نصب اعتقادا معينا في قالب لفظى فإننا قد لانعبر عنه إلا بصورة غامضة أو غير مباشرة أو بصورة غريبة . وهذه الحقيقة تفسر الملاحظة المعقولة القائلة بأن : « الأعمال تتكلم أعلى من الأقوال » وينبغى لنا – أكثر من ذلك – أن نلاحظ أنه لايوجد ما يسمى بالاعتقاد « اللفظى وحسب » ، فعندما يقر إنسان بأنه يعتقد ولكنه غير راغب في العمل ، كان من الجائز بالطبع أن الأمر قد التبس عليه عن إخلاص ، أو كان من الجائز أنه يخدع نفسه : وأيا كانت الحال فإن مايسمى « بالاعتقادات اللفظية » كثيرا ماتكون تعبيرات غير مباشرة عن الاعتقاد في حكمة أو جدوى الخداع.

الاعتقاد يتضمن درجات من التأمل

هذه الطريقة في ربط الاعتقاد بكل من التفكير والرغبة في العمل يجب أن تمكننا من أن نعالج – في الفصول التالية – ماهو أساسى في كثير من المشكلات التربوية الهامة. إلا أننا نكتفى هنا بأن نلاحظ أن حالة الاعتقاد تتضمن استمرارا في النشاط الذى يتدرج من أعلى درجات التأمل إلى عدم التأمل المطلق .

من ذلك مثلا أن كلب الصيد عندما يرى سيده يلبس ملابس الصيد ويتناول بندقيته المفضلة من الصندوق ـ وما إلى ذلك ـ « يعتقد» أن فى الأفق رحلة صيد ، ويتصرف على أساس هذا الاعتقاد : فيذهب إلى الباب ، وينتظر متشوقا لكى يرافق سيده . وقد نشأت حالة الاعتقاد أو الرغبة فى العمل عند الكلب عن طريق عملية شرطية شكلية كان فيها وجود ملابس الصيد ورفع البندقية من صندوقها « يعنى » أن رحلة صيد سوف تبدأ . والطفل الصغير سوف يتصرف ـ بالطبع ـ بنفس الطريقة عندما يرى أن كل النشاط بالمنزل يشير إلى رحلة بالسيارة . وهكذا يكون الاعتقاد توقعاً ، وهو بهذا المعنى يكون دائما تنبؤا بتجربة قادمة .

ونحن لانقول بالطبع فى حالة الكلب إنه قد « فكر » تكهنه فيما يتعلق برحلة الصيد القادمة ؛ فتوقعات الكلب أو معتقداته ليست مبنية على نشاط تأملى . والواقع أن سيده قد اكتسب كذلك كثيرا من معتقداته بنفس الطريقة . فهو ـ أثناء استعداده لرحلة الصيد ـ يمشى نحو الخزانة التى يعتقد أن بندقيته موجـــودة فيها . وهو يفعل ذلك بسبب التوقع الذى أحدثته ـ إلى درجة كبيرة ـ عمليـات غير تأملية ، وهى أن الأشياء بمنزله ـ وخاصة بنادقه ـ تظل حيث « وضعت » . ولو كان من الضرورى أن « يفكر » فى كل فعل أثناء استعداده للصيد لمـــا أمكن للرحلة أن تتم أبدا .

وعلى مستوى تأملى أعلى بقليل ، قد يلقى نظرة من النافذة على السماء ليرقب أحوالها . فإذا كانت الأحوال مناسبة تصرف على أساس الاعتقاد بأنها لن تمطر . وبربط التأمل الماضى مع الترابط غير التأملى أصبحت الشمس المشرقة والسحب الخفيفة تعنى مساء غير ممطر .

وعلى مستوى تأملى أعلى بكثير سوف يتردد قبل اختيار نوع الذخيرة التى سيأخذها وكميتها . وعن طريق الاستخدام المنظم للذاكرة والخيال ، ينظر إلى نفسه فى المستقبل، وقد مضت ساعة أو ساعتان ليتنبأ بأحوال الأرض والنبات فى منطقة الصيد . وقد يقرر عندئذ « أعتقد أن الأفضل لى أن آخذ « رشا » قصير المدى » . ولعله لم يعبر قط عن أى معتقد من هذه المعتقدات . والنقطة المهمة التى ينبغى أن نلاحظها هى أن الكلب ليس وحيدا فى هذا الموقف من حيث أن لديه توقعات محددة عن المستقبل . فالكلب متهيىء للذهاب ، والرجل ـ بنفس القدر من التهيؤ ـ « يستعد » للذهاب وللتصرف على ضوء النتائج التى تنبأ بها .

الأهداف والأسس «الأسانيد»

وسواء ألعب التأمل دوراً كبيراً أم صغيراً فى تكوين أى اعتقاد بالذات ، فإن معتقداتنا — أيا كانت — قد أحدثتها الأسباب ، فهى لاتهبط فجأة من السماء سواء أشئنا أو لم نشأ . وإن تدبر الطرق التى تحدث بها — أو التى قد تحدث بها — المعتقدات هو بكل تأكيد أمر مهم للمدرسين . غير أن التمييز بين أسباب الاعتقاد وأسانيده هو الأمر البالغ الأهمية فى التربية . ولذلك ينبغى لنا أن نبحث هذا التمييز .

عند وصفنا النشاط التأملى الذى عرضنا له فى الفصل السابق — فى حالة الرجل الذى جابهه انطفاء نور الفلورسنت — كان بالإمكان استعمال اصطلاح « الاعتقاد » فى عدة مواضع ، لوصف عملية التفكير التى انهمك فيها ؛ ففى أوائل العملية اعتقد أن المصباح قد احترق ، وبعد ذلك تعدل هذا الاقتراح ثم رفض . وأخيرا اعتقد أن هناك انقطاعا فى التيار الكهربى عن قطاعه بالمدينة . وكانت لديه بعض الأسانيد للاعتقاد بأن المصباح قد احترق . ولكنه رفض اعتقاده هذا عندما اختبره — كما قال ديوى — « فى ضوء الأسس التى تعززه ، والنتائج التالية التى يميل إليها » . واتخذ لنفسه اعتقاداً آخر أفضل استناداً . وكان للاعتقاد الأخير أسس قوية ، حتى ليمكننا فى مثل هذا الموقف عادة أن نسقط كلمة (الاعتقاد) ، ونقول بطريقة أكثر مباشرة إنه « عرف » أن هناك انقطاعا فى التيار الكهربى . وقد جاءت هذه المعرفة نتيجة للنشاط التأملى . وكانت « معرفته » حالة من الاعتقاد عاونته على التصرف (وهو أن يجلس على أهبة الاستعداد) بلا تردد أو بلا شك معقول . وأما الرغبة فى العمل المدعمة بالإسناد فقد نتجت عن التأمل .

ويمكن وصف أى اعتقاد بأنه « تركيبة » أو نمط من المعنى جمد قليلا أو كثيرا . على أنه عندما يؤمن الفرد بالاعتقاد فإنه يحتفظ بالتركيبة « مؤقتاً » . وهذا يعنى بالطبع أنه يحتفظ بها عن تدبر أو تأمل . وهو لا يحتفظ بها كما هى لا تمس إلا بقدر ما هى مطلوبة كأداة موجهة للبحث والاستفسار . وليس هناك — فى العادة — أى ارتباط عاطفى بمثل هذه « التركيبة » ، حتى ولو كان الموقف الذى يعوق العمل ويضطرنا إلى البحث عن فرض صالح سببا للقلق العاطفى . وأما الفرض الصالح فيؤيد — دون ما عاطفة — أو يعدل أو يرفض ، وهو يمر خلال الاختبار « فى ضوء الأسانيد التى تعززه والنتائج التالية التى يميل إليها » .

الجديد لا يناسب الهيكل الأساسي للأنماط التي تقبلها فعلا من قبل . ونتيجة لهذا يجد « شعور » بعدم التطابق وهذا « الشعور » كثيراً ما يحدث مع المباغتة — بمعزل عن التأمل . وقد يسبق أى تفسير عقلى للمشكلة المعترضة بفترة من الوقت لا بأس بها ، وهذا الافتقار إلى التساند أو التماسك يجعل زيادة النشاط التأملي أمراً ضرورياً بطبيعة الحال . وعندئذ ينبغي أن يعاد بناء أنماط المعرفة الموجودة إذا أريد للخبرة الجديدة أن تكون موضع الاعتبار .

وعندما تستثار أنماط المعانى التى كانت قائمة دون ماارتباط عاطفى لا مسوغ له فإن الشعور بعدم التطابق يعمل كجهاز لزيادة التأمل . وقد يتفاوت هذا الشعور من مجرد حب استطلاع عقلى لطيف ممتع إلى شعور فياض بالإلحاح ، ولكنه على أية حال يمد النشاط التأملي المطلوب لحل المشكلة بالقوة الدافعة . ومع ذلك ففى حالة الارتباط العاطفى المركز يتخذ الشعور بعدم التطابق — فى العادة — صورة التهديد الذى يؤدى إلى خلق الشعور بالقلق . وقد يصبح هذا القلق غير محتمل إلى درجة أن الفرد يبادر إلى محاولة حل الموقف على الفور متخطيا عملية الفحص والتحرى الفكرى التى تستنزف الوقت . وفى هذا التصرف قد ينكر الفرد وجود أية معلومات جديدة ، ويتجاهلها كلية أو « يستبعدها » مفسرا إياها بأنها ضرب من الهلوسة أو الخداع . فإذا فشلت هذه الطريقة فإنه قد يعزل المعلومات الجديدة عن الأنماط التى لا يتطابق معها .

وهكذا نجد بعض الأفراد يقسمون المعرفة إلى أقسام منعزلة ، فيضعون مثلا المعرفة المكتسبة من دراسة علم الحياة وعلم الأجناس بمعزل تام عن « معرفتهم » « بتفوقهم العنصرى » الذى اكتسبوه لمجرد نشأتهم مع من يعتقدون هذا المعتقد . والإنسان قادر كل القدرة على التوجه إلى أحد الأقسام فى وقت ما فيظل غافلا عما ينتج عن هذا من عدم التطابق فى مجموع سلوكه .

ويوضح هذا النوع من التصرف أحسن توضيح حالة التلميذة التى كانت تستكمل دراستها فى التمريض رغم انتمائها إلى طائفة دينية تؤمن بالشفاء عن طريق الإيمان . فلما سئلت عما إذا كانت مستعدة أو غير مستعدة لتكريس نفسها كلية للعمل فى أحد المستشفيات الحديثة ، أجابت بالإيجاب . ولم تستطع أن ترى أى سبب يمنعها من أن تزاول « أثناء الخدمة » مهام التمريض التى أعدت لها ، وأن تمارسها كأفضل

ما يمارسها غيرها من الممرضات . وقد كانت تؤمن بمعتقداتها عن الشفاء بالإيمان بإخلاص عاطفى شديد إلى درجة أن محاولة إعادة بنائها فى ضوء ما حصلته من المعرفة أثناء إعدادها لتكون ممرضة ، كانت تبدو لها خارج الموضوع . وأما سلوكها « أثناء الخدمة » فكان منعزلا بعيداً فى قسمه الخاص بمأمن من أن يختلط باعتقادها « خارج الخدمة » فى الشفاء بالإيمان .

وإن قدراً من الارتباط العاطفى بفكرة ما — أى فكرة تقريبا — ليس بالأمر غير العادى بالطبع ، فالفرد عندما يكدح مدة طويلة فى حل مشكلة ما ويصل إلى ما هو — بالنسبة له على الأقل — فرض أو فكرة أصيلة فإنه قد ينظر إلى « وليده العقلى » بنفس المحبة التى ينظر بها الوالدان إلى مولودهما الجسدى . ولذلك فإن الإنسان يحسن صنعاً بالطبع إذا عرض للنقد — بصفة خاصة — الفروض التى تسره أكثر من غيرها . ورجال العلم يفهمون هذا . ولذلك فهم يعمدون — فى كثير من الأحيان — إلى إجراء التجارب ليثبتوا عدم صحة هذه الفروض التى يؤمل من ورائها الكثير ، وهذا الاختبار جزء من مجموع بحث العالم غير المتحيز عن الدليل ، وهكذا فإنه بالرغم مما يحرزه العلم من انتصارات باهرة فى بعض الأحيان فإن المجهود العلمى متحفظ أساسا ، وإن شئنا الدقة قلنا : نظرا لأن العلم محافظ أصبح التقدم الحقيقى ممكنا ، فكل خطوة جديدة تتضمن إعادة بناء « المعلوم » وليس مجرد إقصاء القديم ليحل محله الجديد . والمجهود العلمى ينتج التقدم لا التغير بنفس القدر الذى به تتطور وتستخدم عملية ناقدة تصحح نفسها تماما .

ويتجنب كثير من الناس إعادة بناء تجربتهم عن تأمل ، وذلك بالانهماك فى عملية التبرير ، وكثير منا يتصرف بانفعال ، أو يتخذ قرارات سريعة تلزمنا بأعمال تالية ، ثم ننهمك بعد ذلك مع وجود التصرف المنفعل أو القرار السريع وراء ظهورنا — فى بذل جهود مطولة لتبرير ما فعلناه ، وبالاختصار فإن الكثيرين منا لا يقبلون على النشاط التأملى إلا بعد فوات الأوان ، فنغلق باب الحظيرة بعد أن نكون قد ساعدنا اللص على سرقة الحصان .

والشخص الذى يبرر يحاول أن يزيل شعور عدم التطابق والإحساس بالذنب بأن يمزج أنماط معانيه (وغالبا ما يخرجها عن صورتها) فى محاولة يريد بها أن يجعلها تتلاءم بالقوة ، وهذا لا يبعد عن المسلك الصبيانى لشخص أرهقه

لغز دوار فعمد إلى دق قطعه معاً بقبضة يده ، وفي بعض الأحيان يتخذ التبرير صورة جمع الشواهد الكثيرة لإثبات تطبيق أجزاء الاعتقاد التي لم تكن متطابقة بالدرجة الأولى ، وهذه بطبيعة الحال خطة تشتيت يحاول بها الفرد أن يوجه انتباهه بعيداً عن المواطن المتبعة ، وهكذا قد يقدح أحد الأفراد زناد فكره بحثا عن الأسباب التي تسوغ شراءه لسيارة عفو الساعة ، وأخيراً قد يعمد إلى تأليف موقف يرضيه (أو يرضى زوجته) ، وهكذا يشعر بأنه « أحسن » بتصرفه الذي لم يفكر فيه ، حتى ولو حمل حقائق الموقف فوق ما تحتمل (وحمل نفسه فوق ما تحتمل أيضاً) لكي يتوصل إلى هذه النتيجة .

وقلما تكون عملية التبرير شيئاً أكثر من الإرضاء الوقتي . وقد يكتسب الفرد شعوراً بالأمن لمدة قصيرة من الزمن . على أنه لا بد في النهاية من أن يحدث تقسيم للمعرفة أو اعتراف سافر بعدم التطابق . وإذا لم يحدث ذلك فإننا نكون قد خطونا خطوة في الطريق المؤدى إلى انحلال الشخصية .

عناصر التأمل العرضية في إعادة البناء

ينبغي لنا أن نلاحظ أنه ليس هناك شيء « سيء بالفطرة » حول أي تصرفه له عناصره التأملية . وكثيراً ما يكون من المناسب أن ينظر الإنسان نظرة ناقدة لما قد يبدو له خبرة صحيحة . ذلك لأن كلا الهلوسة والخداع ممكنان ، ويجب على كل واحد منا أن يواجه بصراحة الحقيقة ، وهي أن أفكارنا قد تكون بين حين وآخر من هذا النوع . وحتى فصل المعلومات وعزلها على نحو معين قد يكون مناسباً في بعض الحالات . وإذا كان الإنسان يألف أكثر من هيكل للمراجعة ، أو أكثر من خطة للتصور لعلاج صنف واحد من الظواهر ، فإن القدرة على عزل المعلومات ، أو البقاء في نطاق هيكل واحد للمراجعة طيلة عملية الفحص والتحرى ، قد تكون أمراً جوهرياً للفحص الفعال . مثال ذلك أن الإنسان إذا ظل يروح ويجيء بين النظريات الإقليدية وغير الإقليدية وهو يقيم برهاناً هندسيا ما ، فإن النتيجة لا تخرج كثيراً عن حدود الفوضى .

وفي موقف أقل أصولية من هذا ، كثيراً ما يكون من المناسب أن يبذل الإنسان الجهد لكي يلقى نظرة مدعمة على المشكلة « من وجهة نظر غيره » — أو من وجهة

نظر جيل آخر أو ثقافة أخرى . وهذا بدوره نوع آخر من العزل ، وحينما يكون هذا النوع مثمراً يتضمن اعتناق الفرد الوقتى لأنماط من الاعتقاد قد لاتتطابق مع قوالبه الأساسية . وفى بعض الأحيان يبرع أحد الممثلين المحترفين فى هذا براعة تجعله يتهم بأنه ليس له أى طابع أساسى خاص به . وكذلك حال المدرس الفعال (وينبغى لنا أن نلاحظ الشبه بين التدريس والتمثيل) فلكى يثير المدرس التفكير ويعززه كثيراً ما يصبح ممثلا لوجهات نظر تخالف معتقداته الراسخة .

وحتى الإجراء المعروف باسم التبرير ليس سيئا بالضرورة . فهو فى أساسه النشاط التأملى نفسه ، أو هو شبيه بالنشاط التأملى الذى ينظر إليه باحترام كبير . وللدقة فى العمل سبيل تسلكه لتسبق الدقة فى التفسير العقلى فى كثير من الأحيان . ومع ذلك فإذا أريد للتقدم الحقيقى أن يتم ، كان لا بد لهذه التصرفات الناجحة من أن تفسر عقلياً — أو باستعمال آخر للمصطلح — « أن تبرر » .

وهذا يصدق أكثر ما يصدق على المناطق التى يتداخل فيها العلم والفن — كالتعليم وصناعه المعادن مثلا . وكم من مدرس اكتشف — بعد ما وقف على المعرفة العلمية عن التعليم لأول مرة — أنه « درس أفضل مما كان يعرف » سنوات طوالا . وفى عهود صناعة المعادن الأولى كان هناك قليل من العمال — وكانوا صناعا مهرة أساسا — بإمكانهم أن يسخنوا الصلب ، وفى اللحظة الصحيحة بالضبط يغمسونه فى الماء البارد ليجعلوه صلباً . كان لدى هؤلاء الناس حاسة لأداء هذه العملية ، نمت معهم عبر سنوات طوال من العمل فى المعادن . وحينما كانوا يطالبون بأن يقدموا أسباب القرارات المختلفة الداخلة فى العملية كانوا يدفعون دفعاً إلى موقف كان فى جوهره تبريراً : كان عليهم أن يسوغوا سلوكهم . وكثيراً ما كانوا يعجزون عن أن يفعلوا ذلك لأنهم كانوا — فى هذا الشأن — أشبه بالطاهى الماهر (الذى لا يملك وصفات مقررة) ولذلك فهو « يضع الأشياء مع بعضها بعضا على هذا النحو » .

وعندما يفسر مثل هذا السلوك تفسيراً عقليا يتكشف الأمر فى أغلب الأحيان عن أنه غير متطابق نوعاً ما مع « المعتقدات العلمية » السائدة فى ذلك العصر بل ربما كان غير متطابق مع المنطوق الرسمى لعقائد الصناع المهرة . عندئذ تصبح إعادة البناء من الأساس أمراً ممكنا ، وبالتالى قد ينتج تقدم أبعد مدى من النقطة التى بلغها من قبل العالم أو الصانع الماهر على السواء . ومن المفيد أن نلاحظ أنه يحدث

أحياناً أن الصانع الماهر الذى ينغمس فى هذا النوع من التفسير العقلى قد يتعطل مؤقتاً فيما يختص بنشاطه الأول بما لايبعد كثيراً عن حالة الرجل الذى يعانى من انحلال الشخصية ولأنه لم يألف العمل على أساس العقائد المفسرة تفسيراً عقليا كاملا قد يشعر بأنه (خرج عن الخط) وأنه (فقد سر المهنة) .

ومن المحتمل أن يحدث موقف آخر قد تخدم فيه العناصر التأملية الداخلة فى تفسيره العقلى غرضاً مفيداً عندما يواجه الإنسان خبرات تتخطى — إلى قدر ملحوظ — بيئته المحدودة المؤلفة من والديه ورفاقه الأول . لعله يجد نفسه عندئذ يتخذ قرارات لايستطيع أن يجعلها تنسجم مع الأنماط الخلقية التى اكتسبها أثناء طفولته . ولا مفر من أن يحدث هذا للفرد الذى يفارق موطنه لأول مرة فيجابه أنماطا جديدة من العلاقات الشخصية — الاجتماعية . وبمصطلح فرويد يمكننا أن نقول إن الإنسان عندئذ يتصرف على نقيض ضميره أو ذاته العليا .

أما أنماط العقائد المتعلقة بالسلوك السليم والخاطىء فتجمد عاطفيا فى الطفولة ، وعندما تخرق فيما بعد كثيراً مايعانى الإنسان شعوراً بعدم التوافق على صورة إحساس بالذنب . وهذا الإحساس بالذنب قد يكون جارفا ، أو قد يكون خفيا إلى درجة أن الإنسان لايشعر إلا بالصداع ، وبعض الاضطرابات العضوية والانزعاج العاطفى ، وأحاسيس الخجل وما إلى ذلك . ولكى يستعيد الإنسان انسجامه ووحدته الشخصية يجابه الحاجة إلى « تبرير » سلوكه . ولابد من الإقرار بالأحاسيس بالذنب باعتبارها نابعة من عدم توافق الأنماط . ولابد لسلوكه من أن يفسر تفسيراً عقليا حتى يتاح للتطور التأملى وإعادة البناء المستطاعة أن تحدث . وعن هذا الطريق قد يستطيع الفرد أن يسترد صحته النفسية .

واستطاعة الفرد أن يعيد بناء مستوياته تثير القلق لدى أولئك الذين يخافون من أن هذا التصرف قد ينتج عنه التخلى عن بعض القواعد والمحرمات التى طال قيامها لديه والتى هى محترمة فى الوسط الاجتماعى . ولمثل هذه المخاوف سندها القوى . فلا يمكننا أن ننكر أن التفكير — بهذا المفهوم — خطر . والتعليم يتضمن دائما قدراً من انحلال الشخصيات وإعادة بنائها على السواء . والتعليم فى الواقع هو إعادة صنع الأفراد وبالتالى الحضارة . ولكن الخطر الأكبر بالنسبة لكل من الأفراد والحضارة يكمن فى حرمان أيهما من فرصة التقدم والقدرة على التفكير والميل إليه .

إعادة البناء والشخصية

ومن المؤكد أن الفرد لايتصرف طول الوقت طبقاً لما تعنيه قوالب الاعتقاد المفسرة عقليا ؛ إذ من الضرورى فى أغلب الأحيان أن تعتمد تصرفاته على الإدراك أو الشعور السريع بالتطابق ، أضف إلى ذلك أنه بعد أن يتصرف لايتمهل دائما ولاينبغى له أن يتمهل ـ لكى يظل فى الطليعة ـ إن صح هذا التعبير ـ مع مهمة التفسير العقلى للتنظيم الأساسى للمعانى والعقائد التى تؤلف الشخصية . وعلى ذلك فأول شروط التعليم هو أن يجابه الأفراد بالمواقف التى تستدعى بحث هذا الهيكل الأساسى من المعانى والعقائد .

وهذا ـ من الناحية العاطفية ـ تحد للفرد كشخص . ويتوقف نفس وجوده « كشخص كل » أو متكامل على النجاح فى مواجهة هذا التحدى . أما وجوده كشخص مثقف فيتوقف على التغلب على التحدى بالنمو فى القدرة والشجاعة فى اختيار الأفكار أو أنماط الاعتقاد فى ضوء الحقائق المتصلة بها . وفى نطاق هذا النمو يعاد بناء أشخاص جدد من الأشخاص الأول . وينبغى أن نلاحظ أن هذا التحدى ليس سوى شرط لازم للتعليم ، وهو ليس شرطا كافيا .

ونمو الشخص ـ كتقدم العلوم ـ عملية محافظة أساسا . فإذا عجز المدرسون عن إدراك ذلك فقد يدفعون تلاميذهم إلى عزل عقائدهم حتى ينجوا بأنفسهم من الانحلال الخطير وقد ينتج عن إجراءات التدريس الآلية تحطيم جزئى فى الشخصية . وإن تهيئة الجو الذى يشعر فيه التلاميذ بأنهم أحرار فى التخلص حتى من أنماط الاعتقاد الراسخة دون أن يطالبوا بالدفاع عنها على الفور لمطلب سابق للتدريس الجيد كما سوف نرى فى الفصول التالية .

ومن السهل على المدرس أن يكتسب الفكرة الخاطئة وهى أنه لكى يشجع النمو لابد أن يطالب التلميذ باستمرار بأن « يدعم » كل فكرة مستحدثة ، وإلا أوذى علنا بل وأهين لمجرد ذكره لها . والمدرسون الجيدون ـ بطبيعة الحال ـ يعاملون الأفكار كل الأفكار ـ باعتبارها جديرة بالبحث الجدى . فهم يحترمون الأفكار بنفس الحساسية

التي يحترمون بها الأشخاص . وعلى هذا فإنه بالرغم من أن كل تلميذ يجب أن يدفع باستمرار لأن يفكر إلى أقصى ما تمكنه قدرته ، فإنه من الأهمية بمكان أن يحترم تكامله خلال العملية . ولا شيء يؤذى تنمية التأمل فى الفصل الدراسى مثل الاستبعاد التعسفى للتلاميذ أو للأفكار .

وربما تعلم المدرسون الشيء الكثير عن هذا الشأن من خبرة المشرفين الاجتماعيين . فليس من قبيل المصادفة أن الكثيرين من المضطربين عاطفيا يقولون ـ عندما يلتمسون معونة المشرف الاجتماعى لأول مرة ـ إن لهم « صديقا » يعانى من كيت وكيت » . وبهذه الطريقة يختبرون المشرف الاجتماعى ، بطريقة لا تبعد كثيراً عن طريقة جندى المشاة الذى يحف به الخطر فيبدأ برفع قبعته على عصاً بدلا من أن يعرض رأسه للخطر . ولا يشعر الفرد بأنه حر فى أن يعترف بأنه هو نفسه ـ لا صديقه ـ الذى يواجه المتاعب إلا بعد أن يعرف أنه من المسموح به أن يقع الإنسان فى مثل هذه المشكلة ويظل مع ذلك شخصاً مقبولا ومحترما .

ويجب على المدرسين والمشرفين الاجتماعيين أن يهيئوا جواً تحترم فيه هيا كل الشخصية الأساسية . وهذا يعنى أن نتائج التصرف المترتبة على العقائد التى يحل بعضها محل البعض الآخر يجب أن ينظر إليها نظرة غير شخصية . وإن الشخص المعنى يجب ألا يكون طرفا فى القضية . فى مثل هذا الجو غير الشخصى يصبح التلميذ قادراً على فحص تطابق فكرة معينة مع معانيه وعقائده الأساسية وعلى أن يكون حراً فى أن يجرب ألوانا موقوتة من إعادة البناء . وربما اعترف بامتياز صورة معينة من إعادة البناء اعترافا عقليا . إلا أنه مع ذلك لا يقبلها عاطفياً نظرا لما تتضمنه من التغيير الشخصى .

مثال ذلك أن كثيراً من الناس يألفون عقليا الفكرة الذاهبة إلى أن جميع المواطنين يجب أن يتمتعوا بنفس الحقوق مهما كانت أصولهم القومية أو العنصرية ، إلا أنهم مع ذلك يشعرون بالقلق عند ما يضطرون إلى التصرف طبقا لما يؤمنون به عقليا . وعندما لا يوضع التلميذ تحت ضغط لا مسوغ له فقد يتعلم تدريجا أن يعيش كشخص أعيد بناؤه من جديد ، ولعله يكتب بحوثا يتحدث فيها كما يتحدث الشخص الجديد ، ولعله ينهمك فى المناقشات التى تدور فى غرفة الدراسة ، وحلقات المناظرة خارجها لاعباً فى كل ذلك دور الشخص الجديد . وعن طريق مثل

هذه الألوان من النشاط سوف يصبح هذا الشخص ، وفى نطاق مثل هذه الألوان من النشاط سيجد القيام بهذا شيئا طيبا .

أما إذا وضع التلميذ تحت الضغط قبل الأوان لكى يلتزم التزاماً ما فقد يتخذ موقفا دفاعيا ، ويحاول أن يبرر عقائده الأساسية عن طريق التفسير العقلى أو لعله يتقبل الاعتقاد الجديد ، ويعزله ، ويحتفظ به للقسم المحدود من حياته المتصل بمنهج معين أو جماعة بذاتها . وهذا العزل قد يجعله ينجح فى الامتحانات ، بل إنه قد يمكنه من أن يعمل بنجاح فى موقف معين لعدة سنين دون أن يؤثر — بحال من الأحوال — فى اعتقاداته الأساسية التى تقوم بوظيفتها فى المواقف الأخرى .

النمو كغاية

والتلميذ يحتاج أن يتعلم ليجد أمنه فى عملية النمو ، لا فى أنماط معينة من الاعتقاد كما قد يزعم الكثيرون . ويجب أن نقرر أن هذا أيضا حاجة تحتاج إليها الثقافة بنفس الدرجة . ولكننا نقصرها هنا على الطلبة لا لشىء إلا لأن اهتمامنا منصب على تحسين الظروف التربوية القائمة فى فصولنا الدراسية .

وكلما تقدم التلميذ فى اكتساب السيطرة على العملية التى تتم فى نطاقها إعادة بنائه فإنه قد ينمى صلابة تمكنه من أن يجابه التحديات المتزايدة لاعتقاداته دون خوف من تلف خطير يصيب شخصيته . ولعله عندئذ لا يتعلم أن يخرج بسلام من المواقف التى تتطلب ألوانا تأملية من إعادة البناء فحسب ، بل وأن يشحذ حساسيته للتطابق . وهكذا تزداد قدرته الكامنة على تعليم نفسه . ومرة أخرى — كما يحدث فى تقدم العلوم — يتقدم تعليم الفرد خلال التكاملات المنشطة المتراكمة ، لا عن طريق مجرد أفعال يضاف بعضها إلى بعض .

وكل الأشخاص يحتاجون إلى المعونة عند بداية عملية النمو هذه وتعزيزها . والحياة بحيث نستطيع فى أغلب الأحيان أن نمضى ، بل وأن نتقدم دون كثير من التأمل ، منزلقين فى طرق طرقها غيرنا من قبل . وليس معنى هذا أننا فى أثناء قيامنا بهذا قد لا نتعلم الشىء الكثير على طول الطريق . بل إننا نستطيع الاستمرار فى

إضافة أنماط من الاعتقاد ، وزيادة قدرتنا على علاج المواقف المقبلة دون فهم لمغزى ما يضاف . وهذه العملية تميل إلى أن تخنق حساسيتنا نحو التطابق ومن ثم تغمرنا الفوضى وخيبة الأمل عندما تدفع بنا الحياة — من حين لآخر — خارج الطرق المطروقة جيداً ؛ إذ نكتشف فجأة أن ما نملكه ليس سوى أخلاط من الأنماط وليس هيكلا متكاملا . وأن ما كان يبدو لنا معرفة ليس أكثر من معلومات . وأن مابدا لنا نظاما أساسيا من العقائد — أو فلسفة في الحياة — ليس سوى مجرد طريقة في العمل تعلمناها ، إلى حد كبير ، عن طريق التقليد الأعمى ، وتهيئة غير رسمية للظروف — أو بطريقة المحاولة والخطأ البسيطة .

وعندماتثبت أنماط المعنى والاعتقاد — المكتسبة بعنأى عن التأمل — أنها عاجزة بين يدى المواقف غير العادية أو الجديدة، ينكشف فشل الفرد في أن ينمو كشخص .وهذا مما يصدم ويحزن ملاحظته عند أى فرد . وعند ما يحدث هذا لأمة من الأمم أو لمجتمع من المجتمعات تعقبه الكارثة . وفى مواجهة سعة انتشار المحطمين الذين ما زالوا غير ناضجين أساسا لا يملك الأشخاص سوى الترحيب بفوهرر — « بالأخ الأكبر » — أو بالوالد — لكى يضع الأمور فى نصابها ويخبرهم كيف يتصرفون .

والحياة في كثير من جوانبها أيسر مماينبغى . وهى منظمة تنظيما يبلغ من الجودة إلى درجة أن القيمة الوظيفية للتأمل المدعم كثيرا مالا تكون عظيمة بالقدر الذى يكفى لجعلها حافزاً قويا لتحقيق المزيد من تقدمها هى نفسها. وعلى ذلك فكثيراً مايظن الفرد والأمة أن قيمة التأمل ثانوية . ويبدو أنه قد اتضح لنا — فى هذه الظروف — أن واحداً من أهم أهداف الالتحاق بالمدارس فى المجتمع الحر يجب أن يكون العمل على الإسراع بنمو الفرد فى كل مرحلة من مراحل العملية . وقد يحق لنا أن نأمل فى أن نوسع بالتدريج دائرة الجامعة الصغيرة المؤلفة من الأفراد الذين يقدمون النشاط العقلى لذاته ، ونحن نأمل ذلك لأننا نعرف مدى اعتماد النمو الاجتماعى السليم على استعمال الذكاء استعمالا حراً .

الفصل الخامس

الاعتقادات المدعمة «ذات الأسانيد» الوظيفية التركيبية

عندما يعبر بالكلمات عن الاعتقاد ربما صب فى هذا القالب : « إن هذا الشيء أوذلك كان — أو سوف يكون — هو الحاصل » . وقد يبدو من اللغو أن نضيف: « إنى أعتقد أن هذا الشيء أو ذلك هو الحاصل » بالرغم من أن هذه العبارة التمهيدية قد تستخدم للدلالة على درجات مختلفة من قوة الاعتقاد . من ذلك أنه يمكن الدلالة على حالة من الشك بقولنا « ربما كان هذا أو ذلك هو الحاصل » . والاعتقاد الذى لا نعتقده إلا كفرض يمكننا أن نعبر عنه بقولنا : « لنفترض أن هذا أو ذلك هو الحاصل » أما العقائد الشديدة التركيز فتعتبر — فى العادة — من المعرفة التى يمكن التعبير عنها بهذا التأكيد : « إنى أعلم أن هـذا الشيء أو ذلك هو الحاصل [1] » .

وبهذا الخصوص جرت التقاليد بأن تثار أسئلة كثيرة تتعلق بطبيعة المعرفة البشرية، وكيف تكتسب ، وطبيعة « العارف » و « المعروف » والعلاقة بينهما [2] . إلا أن ما نهتم به هو طبيعة الأسانيد التى قد تقام لتعزز عقائدنا أو تعزز أنواع التوكيدات المختلفة التى نقوم بها . وهذه التوكيدات ذات أنواع مختلفة .

التصنيف قد يفيد

تذهب التقاليد إلى أن التصنيف الثنائى مفيد ، فيقال إن بعض التوكيدات تدور حول واقع الحال ، وإن بعض التوكيدات الأخرى تدور حول علاقة المعانى

---

(١) إن اصطلاح « المعرفة » يبلغ من صعوبة التحديد إلى درجة أن الكثيرين من الكتاب يحذفون عند مناقشة مشكلات نظرية المعرفة: Epistemology ويستخدمون بدله : « حالة التوكيد المدعم » Warranted Assertability ومع ذلك فربما ظل الاصطلاح — كما أشرنا من قبل — مهما فى قاموس رجل علم النفس .

(٢) إذا أردت بحثا مختصرا ناقدا للآراء التقليدية الخاصة بنظرية المعرفة Epistemology ينتهى إلى نتائج تتفق مع العرض الذى نقدمه فى هذا الفصل فارجع إلى جون ديوى « المنطق ، نظرية البحث » Logic : The Theory of Inquiry (New York : Heury Holt & Company Inc. 1938) Ch. xxv .

أو الأفكار . ويبدو أن هذه طريقة مستقيمة للتصنيف . فالجملة التي تتناول واقع الحال يطلق عليها جملة تركيبية . وأما الجملة التي تتعلق بالعلاقة المعنوية فتسمى جملة تحليلية . ويمكن أن تصنف جملة مثل : « ولد حسن عام ١٩١٧ » أو « ستكون درجة حرارة هذه الغرفة في الساعة العاشرة غدا ٧٨ درجة فهرنهت » على أنها جملة تركيبية لأنها تؤكد شيئا عن الظروف الواقعية أو الوجودية . أما جملة « اثنان مضافان إلى اثنين يساويان أربعة » أو « الفاني مصيره الموت » فتبدو أنها تحليلية ، إذا هي تقدم لنا الطريقة التي تتصل بها بعض المعاني ببعضها الآخر .

على أن هذا التصنيف ليس مرضياً تماما ، كما يمكن أن نلاحظ بصفة خاصة عندما نحاول تصنيف جملة منتزعة من سياقها الوظيفي . وثمة صعوبة أخرى تجد عندما تكون الاعتقادات المتعلقة بالقيم هي موضع البحث . فعندما يقول أحد الناس : « الأمانة أفضل سياسة » لا يتضح غالبا لأي إنسان (بما في ذلك القائل نفسه) ما إذا كان يذهب إلى أن فكرة أو معنى « أفضل سياسة » تتعلق بالأمانة ، أم أن إجراءات الأمن سوف تكون أشد الإجراءات نفعاً فعلا . في الحالة الأولى يبدو التوكيد تحليليا ، وفي الحالة الثانية تركيبيا . وتصبح هذه المشكلة خطيرة عندما يكون المرء مهتما بأن يضع أساساً يمكن أن يقال إن هذا الاعتقاد يرتكز عليه — أي عندما يحاول أن يقرر ما إذا كان لهذا التوكيد ما يبرره أم لا .

وربما قيل إنه من المفيد أن نستخدم التصنيف الثلاثي ، فتصنف الجمل مثلا إلى جمل تركيبية ، وجمل تحليلية وجمل قيمية . ثم تعرف معايير الحكم على حالة التوكيدات المدعمة بالنسبة للصنف الأول بمبادىء الضبط العلمي أو مبادىء طرق البحث العلمي Methodology وبالنسبة للصنف الثاني تعرف بالمبادىء المنطقية ، وبالنسبة للصنف الثالث تعرف بالمبادىء البدهية Axiological .

ومع هذا فلو كان لب الموضوع هو الفائدة العملية للاعتقاد ، أو الطريقة التي يعمل بها الاعتقاد في السلوك أو البحث فإننا نحسن صنعاً إذا أرجأنا حكمنا الآن على أمور التصنيف هذه ، واتجهنا مباشرة إلى تحليل الإجراءات المتبعة فعلا في تدعيم العقائد بالأسانيد ، حتى إذا انتهينا من هذا استطعنا أن نقدم التصنيفات الأصولية ؛ وذلك عندما نرى أنها سوف تسهم في فهم عملية التدعيم بالأسانيد . وهكذا قد نستطيع التخلص من مضار الإسراف في الأصولية دون التخلي عن فوائد تلك الأدوات الإدراكية التي ييسرها لنا التصنيف .

قواعد الاستدلال

لنفترض أن رجلا قام بزيارة أحد أصدقائه ، ووقف على ميزان الحمام عنده ، فوجد أنه فقد ثلاثة أرطال من وزنه . وبعد قليل عبر عن سعادته لأنه استطاع تقليل وزنه بعض الشيء . فسأله صديقه : « هل تمكنت فعلا من تقليل وزنك ؟ وكيف عرفت هذا ؟ » وهذا في الواقع يعادل سؤاله : « ما هو دليلك على هذا ؟ أو ما هو الضمان الذي تملكه حتى أكدت هذا التوكيد ؟ » ولنفترض أن الزائر أجابه : « لقد استعملت ميزانك في الحمام منذ عشرين دقيقة فقط » . فأخبره صاحب المنزل بأن مؤشر الميزان لايتخطى نقطة معينة وهي ١٧٣ رطلا فقط . عندئذ يجب على صاحبنا أن يتنازل عن اعتقاده وهو كاره — على الأقل — حتى يجد ميزانا يعرف أنه دقيق . إذ لم يعد لديه ضمان لتوكيده إن هذا الشيء أو ذاك هو الحاصل فيما يتعلق بواقع الحال . ولعل وزنه قد نقص فعلا ، وأنه قد تصادف أن وزنه الحالي هو ١٧٣ رطلا . ومن الممكن دائما أن يكون التوكيد غير الدعم صحيحاً تماما بالمصادفة . وحالة التوكيد الدعم ليست مسألة صحة مباشرة ، وإنما هي — أولا وقبل كل شيء — مسألة دليل على الصحة .

وفي الحياة اليومية لايكون معظمنا واضحاً بشأن قواعد الاستدلال . فنحن نقبل بعض الحقائق كأدلة ، ونستبعد بعضها الآخر بوصفها غير ذات صلة بالموضوع . ونعطى أهمية أكبر لهذا أو لذلك ، ونقوم بعمليات اختيار فيما يختص بما نعقده على أساس البحث الكفء وتقييم الدليل . ومن الواضح أننا نتوصل إلى هذه الأحكام في ضوء بعض « قواعد صالحة للاستدلال » بالرغم من أننا كثيرا ما نجد صعوبة كبيرة في ذكر هذه القواعد على وجه التحديد . إننا جميعا «صناع مهرة» — على نحو ما — في إصدار الأحكام . والموقف هنا يشبه ماسبق أن ذكرناه بشأن صناع المعادن المهرة الأول . فالدقة في الأحكام غالبا ماتتفوق على الدقة في التفسير العقلي وتسبقها .

وعندما يقف الإنسان على ميزان الحمام فإنه سوف يغير موقفه بصورة آلية تقريباً إلى أن يستوثق من أنه لايقرأ رقماً ناشئا عن وقوفه على أحد جانبيه . وهو في هذا يتبع قاعدة لو قررت بوضوح لقالت : إن قراءات ميزان الحمام لاتعتبر صحيحة إلا إذا كان الشخص واقفاً في وسط لوحة الميزان . ولو أتيح المرء أن يختار الدليل — كأن يفاضل بين ميزان الحمام وبين الميزان الموجود في عيادة الطبيب — لوضع ثقة

أكبر فى الميزان الأخير بلا شك . ولكن كما أن التوكيد غير المدعم قد يكون صحيحاً فإنه كم من توكيد مدعم أثبت آخر الأمر أنه غير صحيح . من ذلك أن قواعد الاستدلال الكامنة فى سلوكنا اليومى توحى بأن قراءة ميزان الطبيب يجب أن تقبل كدليل صحيح . ومع ذلك فمن الممكن دائماً أن يكون ميزان الطبيب خاطئاً أيضاً .

وعندما ننتقل من مجال مشكلات الحياة اليومية إلى مجال البحث العلمى نجد أن قواعد الاستدلال تصبح أكثر صراحة ، وأنها تصاغ بعناية أكبر ، وأن الاحتمال يزداد فى أن تستدعى مايمكن أن نسميه — بحق — الدليل المركب ؛ أى الأدلة التى تؤكد الأدلة ، بل والأدلة على هذه الأدلة ، وهكذا .

وهناك علامة مميزة أخرى لهذا البحث العلمى يمكن أن تفهم مما تعنيه ملاحظتنا المتعلقة بالفرق بين الصحة Correctness والضمان أو التدعيم Warrant . فمن مبادىء العلم الأساسية أن كل اعتقاد عن واقع الحال يجب أن يظل عرضة للتعديل أو الرفض . فمهما كان الاعتقاد المقبول مدعماً فقد تجد أدلة جديدة تشير إلى أن هذا الاعتقاد يجب أن يحكم عليه بأنه غير صحيح ، برغم أننا قد نظل نقول عنه إنه مدعم بقدر مايعنيه الدليل السابق .

ولا يكون الاعتقاد مدعماً أو غير مدعم (وبالتالى لا يعد صحيحا أو غير صحيح) إلا فى ضوء صلته بمجموعة خاصة من الأدلة فى وقت معين . وقد يكون من الممكن أحيانا أن يكون لاعتقادين متضادين أو أكثر دعامة لا بأس بها فى نطاق مجموعتين مختلفتين من الأدلة قائمتين على نظريات أو نظم إدراكية مختلفة . وفى هذه الحال قد يتقدم البحث العلمى فى جبهات متوازية — إن صح هذا التعبير — ويتكشف الموقف عادة عن أن جميع هذه المداخل — فيما عدا مدخلا واحدا — غير مثمرة أو معقدة بغير ما ضرورة أو نحوها . وأيا ما كانت الحال فليس هناك ما يسمى بالضمان المطلق الكامل لأى اعتقاد عن واقع الحال . والإقرار بهذا المبدأ يعرف أحيانا بمبدأ الضبط المستمر . وبهذا المعنى يقال أحيانا إن معرفة واقع الحال ليست — فى أفضل الحالات — سوى معرفة محتملة إلى درجة عالية .

المعرفة الحقيقية ليست مطلقة أبداً

ظل الفلاسفة سنوات طوالا مشغولين بهذه المسألة عن المعرفة « المحتملة » . وقد قيل بطرق متعددة إنه لو كتب علينا ألا يكون لدينا سوى معرفة محتملة بواقع الحال فلا أقل من أنه يجب أن تكون لدينا معرفة مؤكدة – من نوع ما – نقيم عليها هذا الاحتمال . ويمضى القائلون إلى أنه ما لم يتحقق هذا فإن هذه المعرفة المحتمله سوف تكون محتملة الاحتمال . ومع ذلك فلو كانت الحال لا تعدو أن أفضل معرفة لنا ليست سوى « محتملة الاحتمال » لبدا من غير المحتمل أن ينجح الاعتماد على مثل هذه المعلومات الهزيلة إلى هذا الحد الذى ما زلنا تراه . وعلى هـذا فقد ذهب بعض الفلاسفة إلى أننا نمتلك فعلا بعض المعرفة الإدراكية المباشرة (أى بلا واسطة) عن واقع الحال . وهذه المعرفة مؤكدة ، ولا تخضع للتخطيء عن طريق الخبرة اللاحقة . وذهب فلاسفة آخرون إلى أنه بينما تكون جميع المعرفة التى نكتسبها عن طريق التجربة عرضة للخطأ فإن الإنسان قد يتوافر له نتيجة لمجرد قيام « العقل » – بعض المعرفة المؤكدة عن واقع الحال . وكلا الرأيين غير متفق مع التحليل الذى قدمناه فى الفصل السابق ، ولا مع الموقف الذى نعرضه فى هذا الفصل .

وهنا يدخل عدد من الأمور المعقدة ، ففى المقام الأول عندما يقال إن معرفتنا بواقع الحال لا تزيد عن كونها محتملة ، يجب ألا يخلط بين هذا الاستعمال لكلمة « محتملة » ، هذه وبين الاحتمال الرياضى أو الإحصائى . وكل ما نقصده هنا هو – بكل بساطة – أن أى محمول عن الواقع factual proposition لا يبعد عن منال الضبط العلمى . وأما الأحكام عن واقع الحال التى تتعلق بالاحتمالات الإحصائية فلا تزيد ولا تقل وثوقا عن التوكيدات الأخرى عن الواقع . فجميع هذه التوكيدات تخضع للتعديل لدى ظهور أدلة جديدة .

وربما ساعدنا أن نفكر أن كل وضع وجودى له ما يترتب عليه من نتائج واقعية تتغلغل فى المستقبل بصورة غير محدودة مثل التموجات التى تمتد إلى الخارج من مركز بحيرة هادئة ألقيت فيها حصاة ، وأن يكون الوضع وجوديا معناه أن يكون له وجود في حيز الزمان والمكان على هيئة موقف فعلى ملموس . وقد لاحظنا

أن الاعتقاد يتضمن رغبة فى ضوء ما يعنيه توقعاته الضمنية . وعلى ذلك فالحكم على واقع الحال هو فى الحقيقة تكهن . وحيث إن التكهن يتعلق بأمور تتغلغل فى المستقبل بصورة غير محدودة فالاحتمال سوف يظل قائماً دائماً وهو أنه سوف يكون خاطئاً بوجه من الوجوه . وبالرغم من هذا فعندما يبدو أن النواحى المباشرة نسبياً والوجوه الهامة من الناحية السياقية قد تحققت فإننا نعتقد أن هذا لتكهن توكيد « صحيح » عن واقع الحال . ومثل هذه الجمل « الصحيحة » تعمل عندئذ كإسناد أو أساس لتكهنات صريحة عن واقع الحال فى المستقبل .

ولنفترض أن شخصاً نظر من النافذة فرأى نهيرات من الماء تجرى على زجاج النافذة . فأكد « أن السماء تمطر » . وهو بفعله هذا لم يقم شعورياً بأى تكهن ، وإن كان قد فعل ذلك ضمنياً . فهو يتكهن أيضاً بأنه إذا خرج من المنزل ابتلت ملابسه ، وأن جيرانه إذا نظروا من نوافذهم لاحظوا المطر أيضاً ، وأن المياه يمكن رؤيتها الآن متجمعة فى بالوعات الشوارع ، وأن قياس درجة رطوبة تربة الحديقة سوف يظهر زيادتها ، وأن البارومترات قد سجلت هذا التغير فى الجو ، وأن العشب فى ملعب الجولف سوف يتأثر ، وأن جده سوف يعلن عن سلسلة جديدة من الآلام . وبالاختصار ، إن هذا الشخص يتكهن ضمنيا بحوادث فى حيز الزمان والمكان ، وبإمكانيات واحتمالات غير محدودة العدد .

وبطبيعة الحال قد يكون توكيده ، الواثق بأن « السماء تمطر » ـ المبنى على رؤيته للمياه على زجاج النافذة ـ غير صحيح : فربما كان سبب الماء رشاش الحديقة ، وقد يثبت فعلا أنه خداع نظر . فإذا كان توكيده ، عن الوضع الوجودى الذى يحدث فعلا غير صحيح فإن كثيراً من تنبؤاته الضمنية لن تبرز إلى حيز الوجود فى الموقف الواقعى الجارى . وعندما نلاحظ عدم تحقق تكهن أو أكثر فإن عدم صحة التوكيد سوف ينكشف . وإن أى توكيد عن الواقع سوف يتطلب من الشخص أن (يغوص) فى الموقف الوجودى ـ إن صح هذا التعبير ـ وأن يفحص كفاية بعض من أدق هذه التكهنات التى يتضمنها التوكيد .

أضف إلى ذلك أنه مما يمكن إدراكه أنه حتى بعد بذل نشاط تحقيقى ، وإجراء اختبارات ، لا من قبل شخص واحد فحسب بل ربما من قبل أشخاص كثيرين ، قد يتم التوصل إلى نتيجة خاطئة . فربما حدثت حادثة فى الغلايات البخارية بأحد

المصانع المجاورة فتسبب عنها مايشبه المطر . وهذا قد يؤدى إلى تضليل عدد من الناس لمدة لابأس بها ، وإن كان هذا الخطأ سوف يصحح آخر الأمر . على أن أن الموقف يختلف عندما ننتقل من هذه المسألة البسيطة نسبياً – وهى أن السماء تمطر أو لا تمطر – إلى توكيدات عن مسألة أكثر تعقيداً (فى إثباتها) مثل « إن عظمة الجمجمة هذه هى جزء من هيكل النوع الفلانى من إنسان ماقبل التاريخ عاش منذ بضعة ملايين من السنين » . ذلك لأن الخطأ على هذا المستوى لا يمكن تصحيحه بسرعة ولا بسهولة .

من حق المرء أن يقوم بتنبؤات صريحة عن واقع الحال فى المستقبل على ضوء ماتقبلناه من محمولات « صحيحة » عن الواقع . فإذا كان لدى المرء مثلا تقارير صحيحة عن الكمية المضبوطة للمطر فى مناطق مختلفة ، مع معلومات دقيقة عن التضاريس وما إلى ذلك فقد يستطيع أن يتكهن – بقدر معقول من الدقة – بمستوى فيضان الأنهار المتأثرة بهذا المطر . وكثير من هذه التكهنات يمكن الاعتراف بأنها كانت مدعمة على أساس الأدلة المتوافرة برغم ماقد يثبت فيما بعد من خطئها الجزئى . وقد لاحظنا جميعاً أمثلة استطاع فيها عراف القرية غير المدرب أن يخزى الأدلة العلمية المعقدة التى يستند إليها مكتب الأرصاد الجوية الرسمى — ولو لوقت محدود — ومع ذلك يستمر معظمنا فى وضع ثقة أكبر فى التنبؤات الرسمية عن الأحوال الجوية ..

والنقطتان اللتان ينبغى أن نلاحظهما هنا هما أولا أن كل محمول عن الواقع هو تكهن ضمنى بغض النظر عن زمن الفعل المستعمل فى الجملة . وإذا كان التوكيد الواقعى صادقاً فإن هذا يعنى أن عالم الزمان والمكان وشئون السبب والنتيجة كانت — وسوف تظل دائماً — مختلفة بعض الشىء عن الحال فيما لو كان التوكيد باطلا [١] . والتدليل على صحة مثل هذا التوكيد يعنى التأكد (بالتصرف فى

---

(١) يبدو أن هذا البيان يؤكد نوعا من الجبرية فى العالم ذى العلاقات الداخلية مما يعتقد أنه لا ينسجم مع مايسمى فى الطبيعيات الحديثة للجسيمات تحت الذرية (بالاختيار) والواقع أنه اذا كان أحد عناصر الاختيار أو عدم الاستمرار حقيقة من حقائق الحيز الوجودى – فإن دعوى (الصدق) لتوكيد هذه الحقيقة تعنى الدعوى بأن العالم كان – وسوف يظل – مختلفاً عن الحال فيما لو كان التوكيد باطلا . والمشكلة هى كيف تعالج – أو تركب – وجوه معينة من أصناف الظواهر لكى يمكن التوصل الى الحد الأقصى من الضبط . والقدرة الكامنة للضبط تزيد (ولا تنقص) عندما تتضح لنا الكيفية التى بها يتفق أن المعلومات المجمع عليها عموماً عن المكان والزمان والسبب والنتيجة لايمكن تطبيقها فى بعض أجزاء الحيز .

الحيز الوجودى) من أن القسم الهام من العالم ليس مختلفاً اختلافاً ذا بال عن ذلك القسم الذى يتكهن به التوكيد . وثانياً أننا إذا استخدمنا مثل هذه التوكيدات الصادقة (أعنى على أسس معرفتنا بالأوضاع الوجودية الماضية والحاضرة) وذلك كان من حقنا أن نقوم بتكهنات صريحة تتعلق بما قد تكون عليه الأوضاع فى المستقبل وفى حالات الاحتمالات الشديدة نستخدم – فى العادة – توكيدات ناقصة حذف منها شىء (حتى فى تفكيرنا الخاص) تتستر على حقيقة عدم الوثوق الكامل . وهكذ فنحن أميل إلى توقع إشراق الشمس وغروبها فى الغد منا إلى احتمال « إشراق الشمس وغروبها فى الغد احتمالا شديداً »

البروتوكولات التفسيرية

ولكن كيف يتسنى لنا أن نعلم أنه حتى الجوانب المباشرة الهامة من سياق أى تكهن ضمنى قد تحققت فعلا ؟ إن المحمول عن الواقع لا يمكن إثبات صحته إلا عن طريق التجربة فى الحيز الوجودى . وإذا كانت كل تجاربنا عرضة للخطأ ألا يمكن أن يكون حكمنا المتعلق بالإثبات الجزئى مجرد حكم آخر لا يمكن تسويغه – على أحسن الحالات – إلا بصورة جزئية أيضا ! من ذلك أننا إذا رغبنا مثلا فى إثبات صحة وزننا باستعمال الميزان الموجود فى عيادة الطبيب فمن أين لنا أن نثق بأننا قرأنا النتيجة قراءة صحيحة؟ ومن يدرى فلعلنا قد أخطأنا فنظرنا إلى ظل المؤشر لا إلى المؤشر نفسه بسبب سوء الإضاءة فى العيادة .

إن قدراً كبيراً من المعرفة العلمية يعتمد فى النهاية على اتفاق عام بشأن قدرة الناس على قراءة المؤشر قراءة صحيحة ، أو قدرتهم على القيام بألوان أخرى من الملاحظات بدقة . والتقارير الخاصة بهذه الملاحظات هى محمولات عن الواقع بطبيعة الحال . وهى كثيرا ما تعرف فى العلوم « بالبروتوكولات » . ونحن لا نستطيع أن ننكر أهمية مثل هذه المحمولات ، ولا احتمال الخطأ الذى لا مفر من كونه فيها . وعلى مستوى الخطأ الإدراكى يتطلب العمل العلمى قواعد صارمة للبحث ، وإعادة البحث . والملاحظات تتم تحت ظروف قد هيئت عن عمد بحيث تضمن أن محمولات البروتوكول protocol propositions قد تحررت من الخطأ الإدراكى إلى أقصى ما فى

الطاقة البشرية من إمكان . وما ندعى أنه صحيح لا نتمسك به عن ثقة إلا عندما يقوم الآخرون بتكرار الملاحظات نفسها مرة أخرى بعد أن يضعوها تحت نفس الظروف مرة أخرى (١) .

ولكننا لم نصل بعد إلى قلب المشكلة : فعلى مستوى نظرية المعرفة التى تهتم بالتحليل الفلسفى لطبيعة المعرفة البشرية لا تكون الأخطاء التى قد تنسب إلى الإدراك الفردى الخاطىء ذات أهمية كبيرة . ولكن مشكلة الخطأ على هذا المستوى العميق من التحليل تتصل بالجانب التفسيرى ، أو جانب الواسطة من المعرفة تتصل باللمحات التى تلبسها الذاكرة والخيال لمادة الإدراك الحسى الخام . وباختصار فإن المشكلة هى كيف يتسنى لنا أن ننتقل فى ثقة من التجربة الفردية (الشخصية) إلى التوكيدات الموضوعية غير الشخصية المدعمة عن واقع الحال ؟

من الصعوبات التى تقوم هنا أن التحليل الفلسفى يجب أن يبدأ فى نطاق تيار التجربة الجارية. ويبدو أنه لاسبيل إلى التسلل وراء التجربة، ولا سبيل إلى فحص (عقل) الفرد أو سلوكه العقلى قبل أن يمر بتجربة ينمو عن طريقها أو يخرج منها كفرد. وإن شئنا التخصيص قلنا مثلا: إن الإنسان لا يستطيع أن يفكر فى التفكير قبل أن يصبح فرداً مفكرا فعلا . وكما لاحظنا فى الفصل الثالث إن الفرد لا يخبر مادة المحسوسات الخام بل يخبر الأشياء والحوادث كاملة التكوين .

---

(١) إن أى حادثة معينة — لأنها معينة — تكون بطبيعة الحال غير قابلة للتكرار ، وقد لا يمكن إحداث صورة أخرى منها تطابق الأصل تماما . ويقال أحيانا إن العلم والتاريخ قد يمكن التمييز بينهما على هذا النحو ، فالتاريخ يدرس الحوادث المعينة ، فى حين يدرس العلم العلاقات القابلة للتكرار بين الحوادث . وإنه لما يشتت الانتباه أكثر مما ينبغى الآن أن نرتاد كل الصعوبات التى يتضمنها هذا الرأى . إلا أننا نود أن نشير هنا إلى أن أى مثل معين عن العلاقة التى يمكن تكرارها يظل هو نفسه حادثة معينة وبالرغم من هذا فالإنسان يستطيع أن يفرق بين أهداف العلم والتاريخ : فالتاريخ يهتم بالوصف الدقيق والتسلسل المنطقى للحوادث بغية التوصل إلى فهمها فهما أفضل. وأما العلم فيهتم ببناء التجربة فى حدود الارتباطات الثابتة (أى إنه يصف الحوادث فى ضوء النواميس العامة) . وقد لا يتجاوز الهدف — من وجهة نظر « العلم الخالص » — مجرد الفهم ، ومع ذلك فالمجهود العلمى يزدهر لأنه يؤدى إلى زيادة ضبط التجربة .

ومن وجهة النظر التى تهمنا الآن نجد أن من الاعتبارات الأهم — التى يجب أن نلاحظها — ذلك التضاد القائم بين الدراسة العلمية للتاريخ — بما لها من اهتمام بالتوكيدات المدعمة — وبين اختيار الحوادث أسردها بغية تنمية مذهب من المذاهب أو تعزيز تفسير من التفسيرات الخاصة .

ونحن قد تعودنا أن نعالج الأشياء على مستوى التعرف دون أى مجهود عقلى ، فى حين يظل التعقيد البنائى للعملية غير ملحوظ . وعلى ذلك فمن المحتمل أن نزعم أن موضوعات المعرفة « تعطى لنا » فى التجربة ، وأننا نكتسب معرفتنا بهذه الموضوعات بطريقة مباشرة لا وسيط فيها .

ومن المفروض أن هناك نقطة تقع فى موضع ما من تطور الكائن البشرى تكون أى تجربة أو خبرة سابقة عليها متحررة من أى لمحات إلى درجة أنه يمكن أن يقال إن الكائن البشرى على اتصال بما يحيط به بصورة مباشرة وغير مؤولة . ويكون هذا إدراكا حسيا خالصا – وهى حالة لا يمكن التعبير عنها إلا عن طريق أصوات التعجب – ربما ، إذ ما عسى أن يقوله الفرد عن إحساس لا معنى له ؟ وقول أى شىء على الإطلاق عن هذا الإحساس – ولو حتى إبداء ملاحظة خلوة من اللذة – هو بدء النشاط التفسيرى الذى يجاهد أن يربط وينظم ويقارن ويميز – وبالاختصار يجاهد من أجل المعنى . إن التفكير كله – من أول التعرف الذى لا مجهود فيه إلى التأمل المجهد – يتضمن إلباس مادة المحسوسات الخام ثوب المعنى . وعلى ذلك فمما يسبب الخلط فى القضية أن نتكلم عن « المعرفة المباشرة » كما لو كان بإمكان الفرد أن تكون له خبرة كاملة فى حد ذاتها : أى ذات معنى دون أن تفسر .

وكل ما نستطيع أن نتوصل إليه – بكل ما توافر لدينا حتى الآن من معرفة بتطور الكائن البشرى – هو أن الكائن البشرى يصل إلى عملية التجريب بعد أن يكون قد جرب فعلا ، وأى محاولة لتحديد النقطة التى يبرز عندها الإنسان المفكر من الكائن غير المشخص أو المواد البروتوبلازمية – وهو الطفل بجميع طاقات نموه الكامنة – هى محاولة مفتعلة متعسفة . وتعتبر هذه المشكلة – من وجوه متعددة – هى نفس المشكلة التى كانت – ولا تزال – تؤرق رجال اللاهوت وغيرهم – وهى مشكلة اللحظة المضبوطة التى تلبس فيها الروح البدن : أهى لحظة الولادة أم قبلها بقليل أم بعدها بقليل ؟ وعلى أية حال ليس من الضرورى أن يهتم المدرسون بهذه المشكلة اهتماما كبيراً إذ من المؤكد أن الطفل قبل أن يلتحق بروضة الأطفال أو الصف الأول من المرحلة الابتدائية ، يعتبر شخصاً فرداً مفكراً عارفاً . وقد قال جون ب . وطسن ذات مرة : « إن الطفل يكون – حول هذا الوقت – قد تخرج فى الاستجابات المتعلمة . »

الوظيفة التركيبية فى التفكير

وقد يذكر القارىء فى هذا الموضع – ومن المعقول جدا أن يفعل ذلك – المثل القديم القائل : « إن مهمة الفلسفة هى أن تجعل الأمور البسيطة تبدو صعبة ». ومن حق المدرس أن يتعجب ويتساءل عن علاقة مثل هذه الأمور بحجرة الدراسة خاصة وأن أطفال رياض الأطفال قد أجادوا بالفعل فن معالجة التجربة على مستوى التعرف . والنقطة المهمة هنا طبعاً هى أن فى حياة كل من الفرد والجنس البشرى عادات ناجحة للبحث رفعت إلى مقام المستويات الواعية إلى درجة أنه يمكن تحسينها باطراد . والمعلم الحكيم يعرف دائما أكثر مما يحاول أن يعلمه تعليما مباشرا . ولا شك أن فهمه العميق للتعقيدات البنائية للعمليات التى تبدو سهلة بسيطة يمكنه – مع الحساسية والثقة – من أن يجعل نمو غير الناضج يمضى بثبات .

وعندما يتعلم الطفل عن طريق التجربة كيف يلبس إدراكه الحسى ثوب المعانى الموضوعية فإنه يتعلم أيضا أن بعض المعانى أجدر من غيرها بالثقة فى الإرشاد إلى التصرف ولا يوجد هناك فاصل حاسم بين العملية البسيطة التى ينهمك فيها الطفل ، وهى عملية خلق واختيار المعانى وبين العمليات التجريبية الأكثر تقدما والتى تحتاج إلى درجة عالية من التفسير العقلى ، مما يقوم به رجل العلم . وعلى هذا فالعلم مستمر مع البديهيات بنفس الطريقة التى يستمر بها التفكير عامة – فى أقصى مداه الإبداعى والتأملى – مع الفحص المبدئى الذى يقوم به الطفل عن المعانى فى أبسط تجاربه .

ومع ذلك فلا ينبغى أن يؤخذ أى شىء مما قيل على أنه يعنى أنه ليست هناك فروق هامة بين العلم والبديهيات السليمة . ولكن الفروق توجد فى درجة الوضوح والدقة والتحديد والتجريد والتعميم والتنظيم وما إلى ذلك . ومن سمات العلم التى ذكرناها من قبل تأكيده الأكبر على الصياغة الواضحة لقواعد الاستدلال الدقيقة . وهناك فرق هام آخر وهو الدرجة الأعظم من تنظيم المعانى Systematizatiou وحتى بالقياس للطفل عديم الخبرة نسبياً لاتقف المعانى لديه متباعدة منعزلة أبداً . بل إنها تتصل بعضها البعض بطريق أو بآخر . وهذه الطرق التى تربط المعانى بعضها ببعض ،

والتى تنجح فى التجارب يطلق عليها أحيانا « الطرق الصحيحة » على نقيض غيرها مما لاتنجح كل هذا النجاح . وإننا نقول أحيانا — على سبيل الاستعارة القليلة أو الكثيرة — إن هذه المعانى الصحيحة تعكس أو تتجاوب مع البناء الفعلى للظروف الوجودية .

وكثيرا مايلاحظ أن العلم قد غير تفكير الإنسان إلى حد كبير . وهذا صحيح إذا كنا نعنى أن كثيراً من الاعتقادات السابقة على العلم قد انقلبت رأسا على عقب ، وأن أنماط التفكير لدى الإنسان قد طعمت بكثير من المفاهيم الجديدة . ولكن أعظم المفهومات العلمية تقدماً مازالت تتصل من حيث المعنى بالمادة الوجودية على المستوى الإدراكى بطريقة أو بأخرى . هذا وإلا لظلت هذه المفاهيم مجرد هياكل خيالية خالصة ، وكانت عديمة المعنى ، شأنها شأن الإدراك الحسى الخالص .

ومن جهة أخرى فليس هناك فى العلم ولا فى البديهيات السليمة من معنى لا يكون جزءاً من نمط المعنى الذى يسابق الموقف المباشر . إن الخبرة لا تتألف من (ولا يمكن أن تختزل إلى) تجارب متلاحقة يتلو بعضها بعضاً كحبات العقد فى الخيط إلا بقدر ما نتصور أن الخط الهندسى هو مجرد إضافة نقطة إلى نقطة ، فالخبرة تمتاز بامتلائها بالمعنى مما لا يمكن تحديد مكانه أو حصره فى نطاق تجربة واحدة .

إن هذه الناحية الطليعية المنظمة فىالتفكير هى الوظيفة التحليلية التىسوف نعالجها فى الفصل التالى . أما ما كان يهمنا هنا فهو توضيح الوظيفة التركيبية . ولنحاول الآن أن نلخص النقط الجوهرية .

١ — من وجهة نظر علم النفس تكون التجربة التى نمر بها على مستوى التعرف بسيطة ومباشرة . إذ نتعرف الحوادث والأشياء ونعالجها كما لو كانت قدمت مباشرة إلى شخص عارف ذاتياً بواسطة بيئة موضوعية . إلا أن التحليل طبقاً لنظرية المعرفة يظهر أن المواد الحسية الخام للتجربة تتوسط لها ـ أو تفسرها — التجربة السابقة ، وتلبسها ثوبا من المعنى الموضوعى . وهذا الخالق للمعنى الموضوعى — أو المرجع الوجودى ـ هو وظيفة التفكير التركيبية .

٢ ـ عندما تختلط عملية التعرف يصبح الموقف موضوعاً لمشكلة . وعندئذ يستدعى الموقف التأمل أو التفكير المنضبط . ولا يكون التوسط أو التفسير فى ذلك

الوقت فورياً ، ويصبح الإنسان مدركا لوظيفتي التفكير التحليلية والتركيبية . وكلما حاول المرء أن يكتسب الضبط لمغزى الموقف أو معناه الوجودي برزت مسألة كفاية المعاني الافتراضية التي يتمسك بها الإنسان بصفة مبدئية ، وعندئذ نعترف بأن المغزى الواقعي أو التركيبي لأنماط معانينا لا يمكن أن تختبر إلا في تيار التجربة الجارية .

٣ — عندما نعبر عن نتائج تفكيرنا بالألفاظ في صورة توكيدات عن الشئون الوجودية فمن المسلم به أن كل توكيد منها هو تكهن ضمني عن تجربة مستقبلة . وهكذا فإن كل بيان يقوم بوظيفة تركيبية في التفكير أو البحث يحد محتوى التجربة المستقبلة . وما دامت التجربة لا تخيب التوقعات الضمنية من الاعتقاد فإن لنا أن نقول إن الاعتقاد صحيح أو سليم . ولما كانت هذه التوقعات تمتد في المستقبل غير المحدود فإنه لا يمكن التمسك بأي اعتقاد عن الشئون الوجودية بثقة مطلقة .

٤ — إن تحليل الجهود الناجحة في البحث مكن الإنسان من أن يصوغ مستويات للبحث وأن يحسنها باطراد . ويقال عن الأحكام أو النتائج التي نصل إليها طبقا لهذه المستويات إنها مدعمة ذات أسانيد . وأما الاعتقادات التي تتطور عن طريق عمليات تتخطى أو تخرق هذه المستويات فليست مدعمة . وعندما تحسنت الأساليب والإجراءات البديهية للبحث وتوسعت تحققت كمية ضخمة من المعرفة العلمية المنظمة .

٥ - يعالج الأطفال التجربة عند التحاقهم بالمدرسة في صورة أنماط المعاني التي تفوق الحصر والتي صاغوها — إلى حد كبير — بعمليات آلية شرطية شكلية ، ولم يختبروها إلا في بيئتهم المحدودة . ولب العملية التربوية هو توسيع نطاق تجربة الطفل وإخصابها عن حساسية حتى يمكن اختبار كفاية المعنى في مواقف متوسعة في الشمول . وفي الوقت الذي يعاد فيه بناء أنماط المعاني وتوسع ، يجب على عمليات التعلم الرسمي أن تبرز باطراد فهم المستويات التي يمكن بها للاعتقادات أن تدعم ، وللأحكام أن تضبط . وهكذا تزيد قدرة الطفل على تعليم نفسه بنفسه . ويبدو أمراً معقولا أن نفترض أن المدرس يحسن صنعا إذا توافر لديه الفهم المفصل الناقد لطبيعة التفكير — إذا أريد له أن يوجه تفكير الآخرين ويقويه .

الفصل السادس

الاعتقادات المدعمة "ذات الأسانيد" الوظيفية التحليلية

ما إن يتجه الفرد بتأمل إلى اعتبار أنماط المعانى التى تعمل فى خبرته حتى يكون فى إمكانه صياغة جمل لا تشير إلا إلى هيا كل الفكرة Ideational فقط . وربما تجلى هذا بأوضح ما يمكن عندما نتدبر بعض النظم الأصولية التى كونها الإنسان مستخدما الرموز المجردة الخالية من الناحية الوجودية . ففى الجبر مثلا نستطيع أن نؤكد أن $س^2 - ص^2 = (س + ص) (س - ص)$. ومثل هذه الجملة التحليلية بخلاف الجمل التركيبية — لاتقدم أبداً أية تكهنات عن محتوى أى حيز زمانى مكانى واقعى ملموس . ولذلك فإن هذه الجملة لاتثبت صحتها — ولا بطلانها — عن طريق الأحوال الوجودية اللاحقة .

إن التوكيد التحليلى لايتصل بالأحوال الوجودية إلا بمعنى أنه توضيح للطريقة التى قررنا عن طريقها بناء أو تشكيل بعض أجزاء التجربة . ولب الموضوع هو مسألة كيفية تطور الإنسان واختباره للأنماط المختلفة . وفى فصل تال سوف نتدبر بالتفصيل الطريقة التى يتعلم بها المرء تنمية النشاط الإدراكى . ولكننا نحسن صنعاً إذا حصرنا أنفسنا فى الدخول إلى الموضوع عن طريق الدراسة التمهيدية للوظيفة شبه التحليلية التى قد تؤديها جمل أو عبارات معينة ، وإن كانت لاتبدو تحليلية فى ظاهرها .

طبيعة الوظيفة التحليلية

إذا قلنا : « إن جميع الحيوانات التى تعيش فى الماء هى أسماك » . فسوف تبدو هذه الجملة — فى قيمتها الظاهرية — حكماً عاماً باطلا وقائما على الملاحظة وحدها . ومع ذلك فإذا نظرنا إليها بطريقة أخرى فلعلها تؤخذ على أنها تعنى توضيح المعنى المراد من « جميع الحيوانات التى تعيش فى البحر » و « الأسماك » . وبذلك تكون توكيداً لعلاقة بين المعانى . وتكون العلاقة فى هذه الحال علاقة اشتمال . وليس هناك من يدعى أن جملة مثل « جميع القطط حيوانات » أو « جميع البشر فانون » مبنية فعلا على فحص شامل لكل قطة أو كل إنسان على ظهر الأرض ، أو مبنية حتى

على استنتاج بسيط تأتى من دراسة عينة مناسبة من كل من القططوالبشر . ولكن من الواضح أن القصد من مثل هذه الجمل هو توكيد تقريرنا أنه مامن تجربة عقلية يمكن أن تنتج عنها تسمية (غير الفانى) بإنسان ، أو وصف (غير الحيوان) بأنه قط .

لاحظ الآن أنه كان بوسعنا أن نتمسك بالتوكيد : « جميع الحيوانات التى تعيش فى البحر أسماك » وندعها تعمل كجملات تحليلية . ولاحظ أيضاً أننا بفعلنا هذا لن نحد من محتوى التجربة المستقبلة ، بمعنى أنها لن تمنعنا من رؤية الحوت ، إلا أنها سوف تهيئنا مقدماً لئلا نرى فى الحوت إلا سمكة كبيرة . ومثل هذا الربط غير السليم بين المعانى سوف يشجعنا على أن نتغاضى عن بعض الخلافات فى تجربتنا . ولكن المشكلة هنا ليست ــ كما قد يزعم الكثيرون لأول وهلة ــ مجرد تساهل يسير فى بعض الخلافات مقابل رؤية الأشياء (كما هى فى الواقع) وكل طريقة من طرق التصنيف هى بالطبع طريقة للتغاضى عن بعض الاختلافات فى نطاق التجربة . والمشكلة هى تقرير أى طرق التصنيف أنسب لهذا الغرض أو ذاك . وهذا نتعلمه فى التجربة ، وبالتجربة .

وحتى يمكن التوصل إلى نتيجة ما عن مدى مناسبة طريقة معينة من طرق التصنيف يجب على المرء أن يضع نمط أو نظام التصنيف موضع البحث على مستوى الصياغةالصريحة . عندئذيستطيع أن يستبعدأو يعدل أو يوسع أو ينقحقوالبه الفكرية. ولقد تطورت النظم الكبيرة للتصنيف أو لربط المعانى ومازالت تتطور.ويمكننا أن نصوغ سلسلة منالعبارات الشكلية عنهذه النظم، ومثل هذه العبارات الشكلية يمكن أن تصبح موضوعاً للدراسة أو التدريس . ومن ثم يستطيع المرء أنتكون لديهمعرفة بهذه الأمور الشكلية .

وبأحد الاعتبارات تشبه الجمل الشكلية هذه تعريفات القاموس العادية من حيث إنها أحكام عامة عن الاستعمال . وباعتبار آخر تكون المعلومات المنقولة ــ حتى التى تنقلها تعريفات القاموس ــ معلومات عن العلاقة بين المعانى . وفى حالة نظام المعانى الوطيد الأركان تؤدى هذه المعلومات وظيفة تحليلية فىالتفكيرأو البحثونحن نتمسك بها « ولينتج ماينتج » فى التجربة .

وفى تطور العلوم نجد إيضاحات ممتعة للطريقة التى تؤدى بها الاعتقادات وظيفة تحليلية حتى وإن بدا من الواضح أنها تدور حول أمور وجودية . مثال ذلك أن الفلكيين (ولا نقول شيئاً عن رجال الشارع) عرفوا ــ بعد أن تيسر لهم نظام بطليموس ــ أن الأرض هى مركز الكون . ولكن « المعرفة » لم تمنعهم من أن يلاحظوا حركات الأجرام السماوية ، والتعبير عن هذه الحركات بجمل رياضية معقدة والواقع أن هذا المفهوم جعل تطور علم الفلك ميسوراً .

ونحن اليوم نعرف جميعاً أن الشمس هى مركز نظامنا الشمسى . ومرة أخرى تؤدى هذه المعرفة ــ فى كثير من الحالات ــ وظيفة تحليلية . ومعظمنا اليوم ليس أقدر على تعزيز هذه المعرفة بأسانيد تجريبية من أجدادنا بالنسبة « لمعرفتهم » . والواقع أنهم كانوا فى موقف أقوى بكثير فيما يتعلق بالملاحظة الحسية اليومية . ونحن إذا لم يكن لدينا أى فكرة عن أى نوع من الأدلة الواقعية تجعلنا نتخلى عن اعتقادنا كان من الواضح أننا نتمسك بالاعتقاد القائل بأنه « لينتج ما قد ينتج » عن التجربة ومن ثم يؤدى الاعتقاد وظيفة تحليلية .

ويجب أن يكون المدرسون حساسين لهذه الحقيقة ، وخاصة عندما يتعاملون مع التلاميذ الصغار ؛ ذلك لأن طرق التصنيف وربط المعانى التى استغنى عنها أو عدلت خلال تجربة الكبار وخبرتهم قد تستمر ــ مع هذا ــ تمارس سلطانها على الطفل وهو يحاول علاج المشكلة المحيرة فى بعض الأحيان ، وهى مشكلة بناء خبرته . ولنتأمل مثلا بعض المسالك الصبيانية الثابتة نحو الأجانب أو نحو رجال الشرطة .

ومن المحتمل أن تصيب خيبة الأمل المدرس الذى يفترض أن أفكار الطفل ماهى إلا أحكام عامة قائمة على الملاحظة وحدها ، وأنه سوف يتخلى عنها بمجرد أن يوجه انتباهه إلى الحالات السلبية .

والأكثر احتمالا هو أن الطفل سوف يعمد ببساطة إلى خلق دائرة هامشية يدور مركزها على محيط دائرة أكبر ــ إن صح هذا التعبير ــ لتفسر الانحراف الذى بينه المعلم . وما يحتاج إليه الطفل طبعا هو معاونته على أن يدرك أن هناك نظما لربط المعانى أكثر فائدة ، وأنها ميسورة له ، وأنه عندما يتعلم استعمال وتنمية هذه النظم الأكثر نضجا سيجد من التجربة جوانب ممتعة كثيرة تفلت من ملاحظته فى الوقت الحاضر ، أو تبدو له معقدة إلى درجة محيرة .

والنقطة التي ينبغي ملاحظتها هي أنه بمجرد أن يستقيم لنا نظام أصولي عامل حتى يحكم للجمل الخاصة بالعلاقات بأنها صحيحة ، أو يحكم عليها بأنها باطلة ، في نطاق النظام ، لا عن طريق فحص التكهنات الضمنية في الحيز الوجودي ، ولكن عن طريق الاستناد إلى دعاوى النظام نفسه ، مضافاً إليها قواعد الاستنتاج والاستبدال وما إلى ذلك . وهذه الجمل الشكلية مثلها مثل الجمل التحليلية لا تقوم بأية تكهنات وجودية معينة ، بل هي توضح ما يجب أن يكون صحيحاً من مجموع الخبرة الممكنة ذات الصلة — هذا إذا اعتنقنا النظام .

الاستدلال التحليلي

(من المقدمات إلى النتائج ، ومن التعميم إلى التخصيص)

لاحظنا من قبل أنه إلى أن يجيد الشخص بعض طرق بناء التجربة لا يمكن أن تتوافر له التجربة . وكل ما يمكن أن يواجهه على الأكثر — هو ما أسماه وليم جيمس : « فوضى الطفل ذات العجيج والضجيج Buzzing Booming Confusion » وهذا يعني من جديد أن المعنى لا يمكن أن يقوم وحيداً منعزلا ، وأنه قبل أن يمكن « لنقطة » التجربة أن يكون لها معنى يجب أن تربط إلى « حبل » معنى الخبرة .

وعندما ترتفع الوظيفة التحليلية إلى مستوى الوعي أو الشعور ، وتتضح العلاقات بين المعاني ، تقوم معرفة هذه العلاقات بوظيفة المعرفة النظرية الاستنتاجية . وليست هذه المعرفة نظرية بمعنى أنها تفوق خبرة البشر ، ولكن معناها أنها تسمو على التجارب الخاصة .

وقد جرت عادة الفلاسفة الذين يكتبون عن هذه الأمور أن يقصروا اصطلاح « التحليلي » على تلك الجمل الشكلية الصحيحة على إطلاقها — أي التي يجب أن تكون صحيحة بمقتضى أي نظام أصولي يمكن تصوره — لا الصحيحة طبقاً للنظام المعين الذي يؤمن به الفرد . مثال ذلك أن س . لويس يرى أن المعرفة التحليلية النظرية (الاستنتاجية) هي تلك التي قد يقال عنها إنها صحيحة في كل العوالم الممكنة (أي في أي عالم يمكن تصوره تصوراً متناسقا [1]) . ومن الصعوبات

(١) انظر C. I Lewis, An Analysis of Knowledge and Valuation (La Salle,Ill..Open Court Publishing Company,1946)

الصغيرة التي تعترض هذا المفهوم أنه إذا كانت لدينا معرفة نظرية (أي قائمة على النظريات لا التجارب) عن جميع العوالم الممكنة فإنه يبدو أن لدينا أيضا معرفة نظرية من نفس النوع عن عالمنا الواقعي ، ومن ثم تتوافر لنا عنه معرفة تركيبية استنتاجية . وبطبيعة الحال قد لايكون عالمنا الواقعي هذا أحد العوالم الممكنة فعلا .

ومع هذا فإن مثل هذه النتيجة لاينبغي أن تزعجنا كثيراً ، لأنها لاتزيد عن كونها ملاحظة عن الموقف المحزن الذي نجد فيه أنفسنا عندما نحاول أن نؤكد شيئا (يجب أن تثبت صحته عن طريق العقل وحده) عن عالم لاحيلة لنا (على قدر مايتحمل العقل) في معرفة ما إذا كنا نعرف عنه شيئا ، أو لانعرف عنه أي شيء على الإطلاق . وفي حالتنا هذه فإن العالم موضع البحث هو مايدعى بالعالم الفعلي أو « الحقيقي » ، والذي يقع ــ كما نقول أحيانا ــ وراء خبرتنا المبنية (طبقا للقواعد المتناسقة للقدرة الفكرية) . ولذلك ربما كان من الأفضل أن نقول إن المعرفة التحليلية القائمة على النظريات لا التجارب (أي المعرفة الاستنتاجية) تتعلق بما يجب أن يكون صحيحاً من مجموع الخبرة التي يمكن تصورها ، أو التفكير فيها . عندئذ سوف تؤدي هذه العبارة نفسها وظيفة تحليلية وهي أن تقدم جزئيا علاقة المعنى الوظيفي « للاستنتاج التحليلي » بالمعنى الوظيفي « للخبرة » .

ومن الصعوبات الكبرى التي تعترض كل المفاهيم المألوفة للتصنيف الثنائي التحليلي التركيبي ، أن هذين الاصطلاحين يؤخذان على أنهما يدلان على نوعين من الجمل وليس على نوعين من الوظائف التي تؤديها الجمل في البحث . وعندما نفشل في الاعتراف بسلطان الوظيفة على الشكل فإن قوة كلمة « يجب » (في عبارة: «إن القسم التحليلي ينصب على مايجب أن يكون صحيحا) تنسب إلى الضرورة المنطقية . ولكن من أين يستمد المنطق ضرورته ؟ من المؤكد أن الجمل الصحيحة بالضرورة المنطقية هي كذلك لأنها تحليلية . وهكذا نصل إلى نوع من نقطة التلاشي حيث نجد أنفسنا نؤكد أن بعض التوكيدات ــ مثل مبدأ الهوية Identity أو عدم التناقض Noncontradiction ــ يجب أن تكون صحيحة لا لشيء إلا لأننا إذا فكرنا في الأمر استطعنا أن نرى أن كل بديل ممكن (أي يمكن إدراكه) لايمكن تصوره (أي مستحيل) .

أما وقد وصلنا إلى هذ النقطة فأي شيء نكتشف ؟ إن كنا سنكتشف ــ أي شيء ــ

على الإطلاق . أترانا نكتشف — كما يقول البعض — ما يجب أن يكون صحيحا عن طبيعة الفكر البشرى (بفضل نوع من الضرورة البيولوجية أو النفسية أو ربما الكونية) ؟ مانظن ! وإذا كانت هناك أشياء يجب أن نفعلها ، أو إذا كانت هناك طرق خاصة تؤدى بها هذه الأشياء وجب علينا ـ بطبيعة الحال ـ أن نتصرف طبقا لها . ولكن كيف يمكن أن تتاح لنا فرصة التفكير فيها ؟ الواقع أن الإنسان لو فكر دائما تفكيراً سليما لما أتيحت الفرصة لاختراع المنطق . ومن الناحية الأخرى لعلنا نكتشف أن (التحليلية) هى نوع من المعيار النهائى الذى قد تربط إليه كفاية الفكر بفضل طبيعته الخاصة ، وهى اختباره لنفسه بنفسه . وليس معنى هذا ـ بطبيعة الحال ـ سوى أن كفاية الفكر تختبر ـ فى نهاية الأمر ـ بأعمال التفكير . ولكن أى نوع من الكفاية يختبر على هذا النحو ؟ ومن أجل أى شىء يكون الفكر كافيا ؟ يبد أن الإجابة الواضحة هى : (من أجل التفكير) .

والواقع أن هذه النتيجة ليست غير مرضية على نحو ماتبدو إلا إذا صاحبتها الفكرة التى سبق التنويه بها وهى أن التفكير نشاط ذاتى خالص يحتاج إلى أن ينقل ـ بطريقة ما ـ إلى أمور ذات معنى من الناحية الوجودية عن طريق : (١) نوع من المعرفة التركيبية التى تقوم على النظريات لا التجربة A priori ، (٢) ونوع من المعرفة التى تقدم مباشرة وبلا واسطة — نوع من معرفة الأسباب من الآثار والنتائج A posteriori (٣) وإله بر رحيم يهىء الأمر بحيث تكون أفكارنا الذاتية موازية بدقة أو متجاوبة مع الأوضاع الموضوعية للأشياء . على أننا إذا دققنا النظر فيما يفعله التفكير فعلا رأينا أن التفكير هو الاصطلاح المستخدم لتسمية النشاط الذى يخلق المعنى ويستعمله ويختبره . وإن الأمر ليحتاج إلى قدر ملحوظ من الفكر لتحليل التجربة بغية تمييز « الذاتى » عن « الموضوعى » و (التحليلى) عن « التركيبى » ، و « الحقيقة » عن « القيمة » كما سوف نرى فى الفصل القادم .

إذن فالأمر يتكشف عن أن ما يسمى بمشكلة موقف العقل الذاتى المحزن هى مشكلة لا يمكن إدراكها إلا كان لها أن تحل وجوديا . ويقال إن النفس Self لا يمكن أن تثق إلا بوجودها ، ولا تستطيع أن تعرف سوى أفكارها أو حالاتها الفكرية . وكيف يستطيع العقل أن يخرج عن نطاق ذاته ؟ وكيف يتسنى له أن يعرف البغال والرجال بصورة موضوعية ، أو يعرف حتى أن لهذه وجودا أصلا !

والعقل لا يتعامل إلا مع صورة الأشياء الفكرية . ومن الواضح أنه يخلق صوراً للحيوانات الخرافية والخيول المجنحة التى ليس لها وجود حقيقى على الإطلاق . فما هو علاج (الأنا وحدية)[1] Solus ipse ؟

ويجب أن نلاحظ مرة أخرى أن الإنسان لا يستطيع أن يفكر فى التفكير إلا إذا أصبح بالفعل كائنا مفكرا . وهذا يعنى أنه قام من قبل بالوظيفتين التركيبية والتحليلية ، وأنه قد ألبس مادة الإحساس المادى الخام ثوب المعانى الموضوعية التى تتصل بهيا كل أو أنماط المعانى التى تفوق التجارب الخاصة الماضية . ، إن (الأنا وحدوى) solipsist لا يمكن أن يكون شخصا (يجلس ويفكر) منقطع الصلة تماماً عما يحيط به ، متسائلا عما إذا كان لشىء غير أفكاره أى وجود ؟ بل العكس تماما هو الصحيح . فمنعزل النفس لا يمكن أن يكون إلا كائنا غير مشخص عاجزاً عن أن يتعدى الاتصال المباشر — الذى لا واسطة له ولا معنى فيه — بما يحيط به . وهو لا يستطيع بأية حال أن يتساءل عن أى شىء ، ولا يستطيع بأية حال أن يفكر فى أى شىء ، وهو بالتأكيد لا يستطيع أن يخترع فكر (الأنا وحدية) .

وعندما ننظر إلى الذات — والموضوع ، والنفس — والبيئة ، على أنها ليست أثاثا يوضع على المسرح قبل أن تبدأ مسرحية التجربة ، ولكن على أنها تمييزات إدراكية تنبعث فى التحليل البنائى للمسرحية ، عندئذ نرى أن (ضرورة) العلاقات الشكلية أو التحليلية تنبع من ضرورة الوظيفة التحليلية فى التفكير . وبدون بعض طرق التفكير التى يمكن أن نتمسك بها على أساس (لينتج ما ينتج عن التجربة) فإن الوظيفة التحليلية لا يمكن أن تؤدى ، كما تنهار الوظيفة التركيبية وتختزل إلى الإدراك الحسى المجرد : وأخيرا عندما يحلل التفكير نفسه إلى الدرجة التى يوضح فيها مبادىء الهوية Identity وعدم التناقض Noncontradiction فإنه يكتشف تعريفه الخاص ـ إن صح هذا التعبير ـ وهو أنه هو النقطة التى يبرز عندها التمييز بين وجود المعنى ، وانعدام المعنى .

ونرانا الآن على استعداد لمعاودة المجرى الرئيسى لبحثنا .

---

(١) الأنا وحدية اتجاه فلسفى يذهب إلى أن الإنسان لا يمكنه أن يثق بشىء إلا بخبرته الخاصة ، وأنه لا وجود لشىء سوى تجارب كل فرد على حدة . وعلى هذا فكل نفس على حدة هى الأساس الوحيد للمعرفة وللعالم . وهذا الاتجاه صورة متطرفة جداً من المثالية — المترجم .

كيف تدعم الاعتقادات التحليلية بالأسانيد (أو الأسس)

يتضمن السياق هنا معنيين للإسناد أو الأساس ، ولا يعنى أى واحد منهما تماما الإسناد المتصل بإثبات صحة المحمولات عن الواقع . ونحن جميعا نعلم أنه من المحتمل أن نخطىء فى استعمال الرموز حتى فى الرياضة البحتة أو المنطق . أضف إلى ذلك أنه من الجائز أن نفشل فى فهم العلاقات الصحيحة أو إدراكها . وإذا ظلت هذه الأخطاء دون اكتشاف فإن المرء قد يظل يؤكد ـ وهو مخطىء ـ أن « هذا الشىء أو ذاك هو الوضع الحاصل » عن علاقة بين الأفكار أو الرموز أو المعانى . وهكذا يكون من الممكن أن نقوم بتوكيدات شكلية « غير صادقة » أو مخطئة ، أو نتمسك باعتقادات باطلة عن الأمور الشكلية . وعندما تكون التوكيدات عن العلاقه بين المعانى مخطئة نستطيع أن نقول عنها إنها باطلة من الوجهة التحليلية إلا أننا لم نصطلح على أن نتكلم على هذا النحو .

ومن ثم فحينما يكون (الصدق truth) مسألة تتصل بالعلاقات الشكلية ، فإن الصدق لا يكون سوى معنى شكلى وحسب ـ اتساق منطقى على الأكثر ، تماسك مع المحمولات الأخرى فى النظام . ومثل هذا الصدق تقرره الإجراءات التأملية التى لا تعتمد ـ ولو من الوجهة النظرية على الأقل ـ على الأمور الوجودية .

والواقع أن الأخطاء الشكلية غالباً ماتكون ـ بطبيعة الحال ـ ناشئة عن ظروف وجودية مثل الرموز المكتوبة بإهمال أو التعب البدنى أو المشتتات المادية والنفسية وما إلى ذلك . ومع هذا فربما استطاعت المحمولات الشكلية أن تتمتع بنوع من الإثبات التام أو الكامل لايمكن للتوكيدات عن الشئون الوجودية أن تتمتع به . فالجملة التى لاتؤكد أى محتوى وجودى لاخوف عليها من أن تظهر بطلانها أو عدم صحتها الحوادث التى تجرى فى حيز الزمان والمكان ؛ ذلك لأن الإثبات الشكلى ليس مسألة « غوص » فى الحيز الوجودى . بل هو أقرب الأشياء إلى التقهقر التأملى بغية إزالة الأخطاء . وعلى قدر مايعنيه الصدق فى هـذا المعنى الشكلى فلن تصادفنا فى الإثبات صعوبة أخرى . وهذا هو السبب فى أن مثل هذه المعرفة الشكلية (التحليلية من الناحية الوظيفية) قد توصف بأنها أكيدة على حين

تظل المعرفة التركيبية « محتملة » فقط .

ومن حيث الاستعمال العملى يعامل كثير من الجمل التركيبية كما لو كانت صادقة بصورة مؤكدة . ولكن هذا لا يعنى أن الصدق التركيبي يمكن أن يقارب الصدق الشكلي . ولا ينبغى أن يعتبر التأكد من الصدق الشكلى الغاية المثالية التى ينزع إليها الاحتمال التركيبي الأعلى شأنا . بل إن هذين المعنيين « للصدق » يظلان متميزين منفصلين .

وأما المعنى الثانى لكلمة الإسناد فإنه عندما يطبق على الجمل الشكلية يكون متعلقا بالمنفعة أو المناسبة فى بناء الخبرة . وقد أشرنا إلى أنه يقال أحيانا إن بعض طرق ربط الأفكار يتجاوب مع البنايات الوجودية أفضل من الطرق الأخرى . ولكن يجب أن نلاحظ أيضا أنه ربما كان من الأدق أن نقول إن طرقاً معينة لربط الأفكار — وبالتالى لبناء الخبرة — تتجاوب مع الأغراض الإنسانية بصورة أفضل من الأخرى . وهذا الانحراف الذى يبدو بسيطا فى الشىء (المتجاوب معه) يشير إلى نقلة عميقة من التأكيد الميتافيزيقى إلى التأكيد الوظيفى فى مدخلنا إلى الخبرة الإنسانية.

ومن الواضح أن الإنسان يبنى تجاربه ، كما أنه من الواضح أنه عن طريق التحليل التأملى يوضح الإنسان الطرق التى بها يقوم بذلك . وليس هذا كقولنا إن الإنسان يعيش فى عالم مبنى على وجه الاستقلال ، وإن لديه معرفة (ولو جزئية) عن البناء الكونى . إن ذلك يعنى — ببساطة أكبر — أن التجريب يعتمد على تهيئة سابقة للتجربة ، وهذا أمر ينبغى للمعلمين أن يتذكروه .

وبهذا المعنى الثانى لكلمة الإسناد أو الأساس قد يقال عن جملة أو عقيدة تقوم بوظيفة تحليلية إنها مدعمة أو مضمونة عندما يكون النظام الذى هى جزء منه قد أثبت صحة نفسه فى تدبير الشئون الإنسانية . والشئون الإنسانية تشتمل بطبيعة الحال على المواقف المفسرة تفسيرا عقليا رفيعاً وعلى المواقف التى لا تتعدى مجرد إشباع الحاجات البيولوجية للكائن البشرى ؛ كما تشتمل على أسمى مطامح الإنسان وعلى أكثر أعماله اتصالا بشئون الدنيا ؛ وهى ليست ضيقة ولا نفعية بالضرورة . إن هذا الاختبار النفعى لا يكون كافياً إلا إذا نظرنا إلى الشئون الإنسانية نظرة عامة فى سياقها الشامل .

صلة هذا بالتربية والتعليم

كثيراً ما ينشأ فى حجرة الدراسة توتر مؤسف . وهذا التوتر ينشأ عندما يدعى أن هناك صراعا بين امتلاك ناصية حقائق البيئة المادية والثقافية وبين تعهد الفكر الإبداعى المستقل . وقد يكشف التحليل البسيط لفلسفات التربية عن ذلك التوتر فى صورة الصراع بين الواقعية والمثالية من جهة ، وبين الانتماء المذهبي والنسبية Relativism من جهة أخرى . ويذهب أصحاب المدخل الأول إلى أن الحقائق وهيا كلها « موجودة هناك » فى انتظار من يكتشفها ، فى حين يذهب أصحاب المدخل الثانى إلى أن المعرفة هى مسألة ابتكار إنسانى إلى حد كبير . ويقال إن فلسفة التربية المبنية على الواقعية — سواء أكانت مادية أم ثنائية أم مثالية موضوعية أم مثالية مطلقة — يجب أن تكافح تحت طغيان (الحقيقة) العنيدة غير الشخصية لاستبعاد تنمية الفكر الإبداعى والإيمان بالفروق الفردية . وبعكس ذلك يقال إن مدخل التربية الذى يعتمد على المثالية الذاتية ، أو النسبية الثقافية أو الشخصية ، أو البرجماسية — لا مفر له من أن يفشل فى تنمية التقدير السليم للحقائق ، والتفسير العقلى المنظم . والواقع أن هذا المدخل الثانى يقال عنه إنه ينتهى إلى ما يضاد التفكير الإبداعى anti-intellectualism وإلى الاستغراق العاطفى فى نشاط التلميذ الاندفاعى ذلك النشاط الذى تنقصه المثابرة والنظام .

إن الاستعراض الموضوعى للاقتراحات التربوية الحالية التى يقدمها فلاسفة التربية المنتمون إلى المدارس الفلسفية المختلفة يظهر — طبعا — أن المقتدرين من دارسى الأسس النظرية للتربية لا ينظرون نظرة جدية إلى هذا النوع من الاختزال البالغ حد السخف reductio ad absurdum ، إذ سوف تظل هناك مسائل هامة تتعلق بنوع الجو المزمع تهيئته فى الفصل الدارسى ، ونوع إثارة البحث المزمع تنميته . أين ينصب الاهتمام ؟ هل ينصب على تعلم الحقائق ؟ هذا يعنى — فى الواقع — امتلاك ناصية نتائج الفكر كما نظمها القادرون من المدرسين ومؤلفى الكتب .

ومن السهل على كل من التلاميذ والمدرسين أن يتأثروا تأثرا أكبر مما ينبغى بالكمية الهائلة من المعلومات التى نظمت على هيئة موضوعات دراسية تدرس . ومن الجائز أن يصبح العرض والتسميع والتقوية عن طريق الترغيب — هى الطرق

الرئيسية فى التدريس مع الاهتمام القليل بالاستثارة النابعة من الداخل . وهذا المدخل لا يشجع الطلاب على أن ينموا حماستهم للتعلم ، ولا أن يحفلوا بخلق الأفكار أو اكتشافها أو تنظيمها أو تطويرها أو تجريبها — وبالاختصار لا يشجعهم على الاستمتاع بالتعلم . والاستمتاع بالتعلم يعنى الاستمتاع بمعرفة كيف ، ولماذا تكون الأفكار خطأ بنفس القدر الذى يعنى به الاستمتاع بمعرفتهم أن أفكار المرء صحيحة .

ومن جهه أخرى فإن محاولات تصحيح هذا الموقف عن طريق تضمين الجدول لحصص مخصصة للمناقشة يشجع الطلاب فيها على أن يعبروا عن آرائهم الخاصة أو تضمينه حصصاً للنشاط الحر حيث يتصرف الطلبة بمطلق حريتهم فى المختبر أو المكتبة أو الورشة . إن هذه المحاولات من الجائز ألا ينتج عنها — فى أحسن الأحوال — إلا إطلاق البخار المكبوت ، وفى أسوأ الأحوال ، إلا تنمية الاحتقار الحذر لكل من الحرية والمسئولية . إن ما نحتاج إليه فى الفصل هو جو دراسى — يمثل دائماً الاستثارة وقيم التعليم الأساسية ، وذلك عن طريق المعانى واختبارها .

وبالرغم من أننا نعترف مرة أخرى بأن هناك أكثر من موقف فلسفى يمكنه أن يوفر الاستثارة للتعليم الجيد فإن المؤلفين يعتقدان أن الموقف العام الذى عرضناه فى هذا الكتاب يشير — مع قليل من الإضافات المتخصصة — إلى مدخل إلى المعرفة يتطلبه التدريس الجيد . وإن اعتبار التفكير أمر يتضمن على الدوام مزيجا من الإدراك الحسى والذاكرة والخيال ، وبالتالى اعتبار البحث أمراً يتضمن وظيفتى التحليل والتركيب ، يجب أن يعين طريق تنمية الاعتقادات المتحررة من طغيان « الحقيقة » والتى لا تهرب من وجه الدليل .

تدبر مثلا تدريس اللغة الإنجليزية ، إن برنامج المدرسة الأمريكية المثالى يخصص وقتا لتدريس اللغة القومية أطول مما يخصصه لأية مادة أخرى . وفكر فى تلك الساعات المملة التى تنقضى فى مسائل النحو وتركيب الجمل وما إلى ذلك ، ثم أخبرنى : من الذى يرضى عن النتائج ؟ إن الشكوى التى لا تنقطع والتى تتعالى من حناجر أساتذة اللغة الإنجليزية فى الكليات الجامعية هى أن الطلاب عاجزون عجزا فاضحا عن فهم تراكيب اللغة . ويقترح البعض — لهذه الحال — زيادة الوقت المخصص لدراسة النحو والإنشاء مع رفع المستوى العام وتقويته . ويرى آخرون أن دراسة لغة أخرى — وبخاصة اللغة اللاتينية — سوف تحقق بطريقة غير مباشرة ما فشل تعليم اللغة الإنجليزية فى أن يحققه بطريقة مباشرة .

فى مواجهة هذا يمكننا أن نتأمل لحظة فيما كان بالإمكان أن يحدث لو أن اللغة درست وحللت فى ضوء ما تعنيه الوظيفتان التحليلية والتركيبية اللتان تؤديانهما فى البحث وفى التعبير . هل تؤدى هاتان الوظيفتان فى اللغة المستعملة فى قطعة مختارة من الكتابة العلمية أى فى نص يستعمله الطلاب فى درس العلوم مثلا ؟ ما هى وظيفة النحو والإعراب فى قطعة تاريخية ؟ أو فى افتتاحية إحدى الروايات أو فى بعض القطع الشعرية المختارة ؟

لماذا ، وكيف ، نمت هذه الأمور ؟ كيف ، ولماذا ، تمر بالتغيير ؟ هل ترتبط هذه التغيرات أساساً بالوظيفة التحليلية أو بالوظيفة التركيبية فى اللغة ؟ وماذا عن تغيرات الرقعة اللغوية عندما ترتد العلوم الجديدة والنظريات الاجتماعية السياسية الجديدة لتغذى لغة الناس ؟ وماذا عن منطق اللغة — ولغة المنطق والرياضيات ؟ وماذا عن الاستعارة والتشبيه والمجاز والتعبير غير اللغوى ؟ وأخيرا ماذا عن التلميذ الذى يستعمل اللغة العامية الدارجة : هل فشل حقاً فى التعبير أم تراه يعبر أكثر من اللازم ؟ ! .

وإذا كان واضعو المناهج يبحثون حقا عن خيط ينتظم فيه تكامل المواد عن موضوع بؤرى يربط هذه المواد الدراسية الممزقة ، هــذه الجزر — جزر الخبرة التى لا تزيد مساحة كل منها عن خمسين دقيقة — فعليهم أن يفكروا فى أن يجعلوا تدريس اللغة يقوم بهذه المهمة . إن اللغة — فى نهاية أمرها — أهم أداة للتفكير والتعبير والتدريس والتعليم فى كل فصل دراسى . ونحن إذا نظرنا إليها ببساطة على أنها مجرد مجموعة أخرى من الحقيقة المنظمة وجدنا أنها — بالنسبة لـكثير من الطلاب — أكثر مواد المنهج جفافاً وأقلها حظاً من التدريس الفعال . ولـكننا إذا نظرنا إليها على أنها الأداة ذات الحدين التى يقوم الإنسان بتطويرها والبلوغ بها إلى الـكمال لتقوم بوظيفتى التفكير ، فإن اللغة يمكن أن تصبح مثيرة كالإنسان نفسه.

وأيا ما كانت المكاسب التى نحصل عليها من تدريس اللغة عن طريق هذا المدخل الذى اقترحناه هنا فإننا قد نتوسع فيه بحيث نطبقه أيضا على تدريس المواد الأخرى . وفيما يختص بموضوع هذا الفصل — وهو الوظيفة التحليلية — فإنه من الجائز أن يمدنا تدريس الرياضيات بأفضل فرصة لتوضيح طبيعة الصدق الشكلى والفائدة البعيدة المدى للنظام الشكلى للمعانى فى قيادة شئون الإنسان .

على أنه لا ينبغى أن يستنتج من هذا أن الرياضيات يجب أن تقدم وتعلم بالطريقة الاستنتاجية فقط . وفى الوقت الذى يبدو فيه من الحكمة أن يرشد التلاميذ إلى التأكد من الطبيعة التحليلية للرياضيات فى وقت أكثر تبكيراً مما هو حاصل الآن فى مدارسنا ، إلا أنه لا ينبغى أن يفهم من ذلك أن التدريس يجب أن يبدأ بالتأكيد على هذه النقطة . ففى المقام الأول ، من الأمور التى دللت على صحتها الملاحظة أن التكوين الفعال للمواد من أجل التدريس لا يوازى بالضرورة ذلك التنظيم المنطقى المقنن لأية مادة بعينها . ومع هذا فأهم من ذلك فى هذا المقام أن الفصل الجامد أكثر مما ينبغى بين وظيفتى التفكير التحليلية والتركيبية قد تنتج عنه ألوان من الانقطاع أو عدم الاستمرار بين ما يسمى بالتدريس الاستقرائى والاستنتاجى ، وألوان البراهين القائمة على الملاحظة الخاصة ، وتلك القائمة على التفسير العقلى أو التبرير ، وبين تجميع الحقائق وتطوير الأفكار ، بل وبين الموضوعات العملية والموضوعات النظرية .

إن تدريس الرياضيات يتيح لنا فرصة أقرب ما تكون إلى المثالية لقيادة الطلاب — خلال الاسترجاع الجزئى لخبرة الجنس البشرى — إلى فهم الطريقة التى ارتقت بها الوظيفة التحليلية فى التفكير إلى أن وصلت إلى مستوى الصياغة الواعية . وهذا التطور لم يجعل تطوير النظم التحليلية وإتقانها أمراً ممكنا فحسب ، بل والتحقق من طبيعة الفكر المزدوجة فى بناء الخبرة أيضا .

وأخيرا ، لنلاحظ مرة أخرى — مجازفين باستنفاد هذه النقطة واستهلاكها — أن الغرض من إشراك المدرسين معنا فى تحليل التفكير لم يكن من أجل أن ينظموا نشاط الفصل إلى الخطوات أو المراحل أو الجوانب أو الوظائف التى ناقشناها هنا فى هذا الكتاب ، ولكن من أجل أن يكتسبوا السيطرة على مجموعة من الأدوات الإدراكية التى تساعدهم على فهم التفكير التأملى كطريقة للتربية والتعليم .

الفصل السابع

الاعتقادات المدعمة «ذات الأسانيد» الحكم على القيم

في بعض الأحيان يسأل المدرسون تلاميذهم ، وهم يحاولون تشجيعهم على أن يصبحوا أكثر دقة وتدقيقا في تعبيرهم : « الآن خذوا الحذر ... هل أنتم تقررون الحقيقة أم تعبرون عن شيء تفضلونه ... يجب علينا أن نفرق بين الجمل التي تقرر الحقائق والتأكيدات التي تدور حول القيم » . ومما لاشك فيه أن هذا أمر يستحق بذل المجهود مادام يسهم بنصيبه في الإقرار الأمين بأن بعض الحقائق العنيدة ، بل و « الكريهة » يجب أن يتضمنها التقدير الموضوعي للموقف . ولكن من سوء الحظ أن هذا التمييز يستعمل أحيانا للتفريق بين ما يسمى « بالحقائق الجامدة الباردة » وبين ما نفضله ونرغب فيه بحرارة وبين القيم التي نعيش لها وبها . بل إن هذا التمييز قد يمتد إلى التفريق بين من يفترض أن لهم « عقولا واقعية » منظمة وبين ذوي « العقول التي تقدر القيم » .

ونحن جميعا ننهمك في عملية التقويم ، إذ نحترم ونحتقر ونقدر ونمتعض . ونحن أبعد ما نكون عن عدم الاهتمام بتجاربنا . وحقيقة التقويم هذه حقيقة أساسية نفاذة كأعظم ما يمكن أن يصادفه الإنسان من حقائق . وليس لدينا في الحضارة الغربية أي تقليد قوي يوحي إلينا بأننا ينبغي أن نتخذ إلى الحياة مدخل « العابر غير المبالي » . وعلى أية حال ـ فكما لاحظنا من قبل ـ نحن لا نخبر المادة الخام للمحسوسات قط، بل إننا نخبر الأشياء أو الأحداث كاملة التكوين ذات معنى قليل أو كثير، وينبغي أن نلاحظ بالإضافة إلى ذلك ، أن الخبرة ليست كاملة التكوين من حيث تعرفها فقط بل إنها مشحونة بالقيم أيضا . وأما ما يسمى بالحقائق الباردة أو المحايدة فهي دائما تجريدات من الخبرة الإنسانية الدافئة . وأما القدرة المنظمة على معالجة الحقائق كما لو كانت منفصلة عن القيم فهي من إنجازات الجنس البشري الجبارة ـ وإن كانت حديثة العهد نسبياً . وباستغلال هذا الإنجاز خلقنا « عالما من الحقيقة العلمية » تسوده نظم من الهياكل والبنايات الفكرية التي لا يمكن أن نصادفها في التجربة البشرية الفعلية . وهذا

هو السر فى أن الناس من ثقافات متباينة تبايناً شاسعا يمكنهم أن يتفقوا بصفة عامة على « الحقائق العلمية » على شريطة أن يكون كل واحد منهم قد تقبل الإجراءات العلمية المنظمة فعالم العلم عالم واحد . وهو تجريد من عالم الكثرة الذى يجب أن يعيش فيه رجل العلم ويعمل ككائن بشرى حقيق .

حياد العلم

إن نتاج هذا الطريق العلمى فى النظر إلى التجارب نتاج محايد بمعنى أنه يمكن أن يستغله التقى والشقى على حد سواء ، كما بينت ذلك ألوان التقدم فى هذا العصر الذرى مع الأسف . ولكن حياد العلم هذا يجب أن يوجه النظر إلى حقيقة أساسية أخرى ، وهى أن العلم حينما يرتد ليغذى خبرة الناس اليومية يزيد من مغزى قيمة هذه الخبرة إلى درجة هائلة . وحينما يعجز المرء عن أن يعرف الشىء الكثير عن النتائج المحتملة لتصرفاته ، أو البديلات التى يمكنه أن يختار منها ، فإن طاقته الخلقية الكامنة تشبه طاقة القزم إذا ما قورنت بطاقة العملاق الذى يجد قوة الطرق العلمية تحت تصرفه . وإن مشكلة عصرنا الكبرى هى أن نتعلم كيف نستخدم هذه القوة الجبارة بصورة علوية لا بصورة وحشية .

وقد تأثر الإنسان ــ بحق ــ بالنتائج التى حدثت عندما تعلم كيف يدرس الأحداث بطريقة عملية كما لو كانت وقائع غير شخصية خلوا من القيم . كما اضطرت الشروح والتفاسير الدينية والغائية teleology للحوادث إلى الانسحاب تحت وطأة المدخل العلمى الجديد . إلا أنه بتطور طبيعيات نيوتن عقد مايشبه الهدنة التى مازالت نتائجها تلاحقنا : فاعترف للطريقة العلمية بالسيادة فى عوالم « الحقيقة » وسمح للسلطات العريقة أن تحتفظ لنفسها بما وراء ذلك من عالم « القيم » . وأصبحت المفاهيم الضيقة الآلية للعلوم الطبيعية المبكرة نموذجاً لتنظيم المناطق المفتوحة . وبفضل الإدارة المنظمة ازدهر العمل ، وذاع نفوذه طولا وعرضا ، وأصبح العلماء أحراراً فى التصرف بالحقائق وإذا لم يكن لما عملوه أية نتائج قيمية إلا أن عملهم أعاد صياغة عالم رغبات الإنسان ومطالبه وطاقاته الكامنة .

ويمكننا أن نجد توضيحاً قويا لآثار ارتداد العلم لتغذية خبرة الإنسان اليومية فى

المعركة التى دارت حول مايجب أن يعنيه تقدم روسيا العلمى السريع – كما كشف عنه سبوتنيك Sputnik – بالقياس إلى التربية والتعليم فى أمريكا . والواقع أن المقترحات والمقترحات المضادة لاتقع بسهولة فى حيز المناقشات التى يتقدم بها – من أجل تعليم الناشئة – أى عالم من العلماء أو أى واحد من أنصار العلوم الإنسانية بصفة عامة . فمفهوم التربية لدى بعض من ألمع العلماء أوسع إنسانية من مفهومها لدى بعض الأدعياء من مدرسى العلوم الإنسانية . كما أن بعض فلاسفتنا ومؤرخينا وأدبائنا الناضجين يمثلون – من الناحية الأخرى – الروح العلمية التى تفلت من قبضة رجال اشتهروا بإسهامهم فى تقدم الطرق الفنية العلمية . على أنه بدأ يتضح اتضاحا متزايدا للجميع أن تقدمات العلم مازالت تحدث هزات عميقة خلال جميع القالب الثقافى للقيم .

وكان لامفر من أن ينمو القلق وعدم الرضا بمواد الهدنة المعقودة بين العلم والقيم. وقبل سبوتنيك Sputnik بزمن طويل اندفع الناس يتساءلون : « إلى أين نحن ماضون ؟ » أو « كيف نقع على الأغراض التى يجب أن يخدمها العلم ؟ » وقد بلغ الخوف ببعض الناس إلى حد أنهم اقترحوا – فى نوبات من الحنين الأجوف – أن تفرض على العلم مهلة يتوقف فيها ، حتى يتاح للإنسان وقت يتدارك فيه أمره فى ميدان القيم ، زعماً منهم بأن الأمر سوف يكون مأمونا إذا سمح للعلم أن يتقدم مرة أخرى بعد ذلك . وأصر آخرون على إلغاء الهدنة واستئناف المعركة . وهم لايخامرهم الشك فى أن العلم سوف ينتصر فيحرر الإنسان فى كل منحى من مناحى شئونه البشرية . وهكذا يحرره – آخر الأمر – من الخرافات والتعصبات المريرة والمخاوف والأحقاد . إلا أن فريقاً آخر – وقد أخافه أن يتحول مثل هؤلاء « الناس الأحرار » إلى حيوانات آلية ضخمة مجردة من الخلق – يلح فى المطالبة بتوفير صور منظمة من المعرفة بالقيم تعادل الكمية المتزايدة من المعرفة بالحقائق .

ونتيجة لذلك يقف المدرسون اليوم وجهاً لوجه أمام بعض القضايا الأساسية : ماهى طبيعة القيم ؟ وهل تنقل الأحكام القيمية المعلومات بطريقة تماثل الطريقة التى تنقلها بها تصريحات العلم ؟ وهل يمكن أن تعتبر البيانات القيمية صادقة أو كاذبة ؟ وهل يمكن إثبات صحة التفضيلات القيمية ؟ وباختصار هل يحق للإنسان أن يؤكد أن (كيت وكيت جدير بالتقدير ؟) .

التقييم يتغلغل فى كل عمليات الاعتقاد

إن التحليل الذى قمنا به فى الفصل الرابع للاعتقاد كرغبة للعمل يمكننا من أن نلاحظ جانبين هامين للطريقة التى تؤدى بها القيم وظيفتها فى الخبرة . وأول هذين الجانبين هو أنه حينما يؤمن الإنسان بالاعتقادات عن القيم فإن هذا يعنى أنه شخص يختلف عما يكونه لو لم يكن الأمر كذلك . وهذا يصدق فى جميع الأوقات لا حين يصوغ القيم التى يفضلها أو يتحدث عنها فقط . والجانب الثانى هو أن الاعتقادات عن القيم — شأنها شأن جميع الاعتقادات — تنشأ من التجربة ، وتهتم بالخبرة المستقبلة الممكنة . وهذا يعنى أن اعتقادات الإنسان عن القيم متداخلة النسيج مع جميع الجوانب الأخرى من خبرته — فى الماضى والحاضر والمستقبل .

والعلم — بوصفه نشاطاً إنسانيا — ليس أكثر خلوا من القيم ولا أكثر حياداً من غيره من ألوان النشاط الإنسانى الأخرى . فكثير من القرارات التى يتخذها رجل العلم بشأن المكان الذى يعمل فيه ، ومن أجل من يعمل ، وما إلى ذلك ، تشير إلى أن رجل العلم لا يختلف اختلافا ذا بال فى تقييمه للأشياء عن غيره من أبناء عصره وأهل حضارته . ولكن الإنسان — وهو يعمل كرجل علم — تعلم بالتدريج أنه لكى يتحكم فى صياغة الأحكام حول وقائع الحال يجب عليه أن يعزل نفسه — إن صح هذا التعبير — عن قيمه المفضلة وعن ميوله الخلقية ، وعن شخصيته الفردية . وهكذا تنعزل التفضيلات الشخصية عن العوامل المتغيرة المطروحة على بساط البحث فى الأحكام العلمية الدائرة حول شئون الحقائق الواقعة ، أضف إلى ذلك أن مثل هذه الأحكام يعبر عنها فى العادة — بصيغة التقرير .

على أنه إذا كان الحكم صادراً حول القيم فإن رغبات الشخص وميوله — وما إلى ذلك — تؤلف جانبا من موضوع البحث . وحينما يؤكد المرء اعتقاداته عن القيم نراه يلجأ كثيراً إلى التعبير غير المباشر أو المنحرف ، كأن يستعمل صيغة الترغيب أو التمنى . وقد ظلت هذه الطريقة فى الكلام مصدر بلبلة لأولئك الذين ركزوا جهدهم على الجوانب الشكلية من البيان . ولكن إذا كان الاعتقاد هو رغبة فى العمل رأينا أن الظرف الذى تنشأ عنه هذه التعبيرات المنحرفة أو غير المباشرة هو — فى جوهره — نفس الظرف

الذى يكمن وراء العبارات المصبوبة فى صيغة التقرير .

فإذا أكد إنسان مثلا أنه يتمنى لو كان جميع الناس أمناء فإن أحداً لايفترض أنه يؤمن بأن الأمانة العالمية هى واقع الحال . بل إن العبارة تعنى العكس تماما فى الواقع . ومن الواضح أن ما أكده الشخص على هذا النحو غير المباشر له علاقة باعتقاداته عن نوع الأشخاص الذين يعتبر نفسه منهم ، وله علاقة بماذا يكون عليه الحال لو كان جميع الناس أمناء . والتصرف الذى يتصرفه هذا الشخص فى ضوء هذا الاعتقاد هو — فى تلك الحال — تعبير عن نوع العالم الذى يرغب أن يعيش فيه . وهذا بالضبط هو الحال فى كل التصرفات سواء أكان التركيز على القيم أو على غيرها. ولما كان الاعتقاد رغبة فى العمل فإن التقييم جانب من جوانب الاعتقاد كله .

وإذا كان هناك شخص يتجول فى الريف ، ووجد نفسه يحن إلى المنزل ، وإذا اعتقد أن منزله يقع إلى الغرب فإن التصرف الذى سوف يقوم به — فى ضوء هذين الاعتقادين — هو فى أبلغ الظن أن يسير نحو الغرب . وإذا عبر هذا الشخص عن رغباته واعتقاداته فلعله يقول : « فى هذا الوقت ، الحال أن الوجود فى المنزل شىء جدير بالتحقيق . والمنزل يقع إلى الغرب » . ولكن مثل هذا التعبير يبدو شاذا وشكليا فى آن واحد . وأقرب من هذا أن يقول ببساطة : « كم أتمنى أن أعود إلى المنزل ، وأعتقد أنه يقع هنا — إلى الغرب » ؛ أو يقول : « أريد أن أعود إلى المنزل وإنى لسعيد أنه يقع قريبا من هنا — إلى الغرب » . والغرض من كل هذا هو أنه بغض النظر عن الصيغة اللغوية التى يستخدمها الشخص فى التعبير ، وبغض النظر عما إذا عبر بالكلام أم لم يعبر على الإطلاق فإن التصرف الذى يقوم به يظل هو هو . ذلك لأن المغزى الإجرائى للاعتقاد لايعتمد على الصورة اللغوية أو الصيغة النحوية التى قد يصب فيها . بل بالعكس إن السياق الإجرائى هو الذى يوحى بالصيغة المناسبة ..

القيمة بالجوهر والقيمة بالعرض

فإذا تابعنا هذه الفكرة لاحظنا أن سلطان الوظيفة على الشكل يصدق على تسمية القيمة: بالقيمة بالجوهر والقيمة بالعرض . وهذان الاصطلاحان شأنهما شأن تسميات الصور التى تنشأ فى نطاق التماس سيطرة أعظم على البحث — أداتان إدراكيتان

نافعتان فى فهم كيفية البحث موضوعياً فى الأحكام الصادرة عن القيم حتى يمكن التوصل إلى النتائج المضمونة .

فإذا أكد امرؤ أن «س جدير بالتقدير» أمكن أن تعامل عبارته هذه على أنها مثال آخر للتوكيد العام إن «كيت وكيت هو الوضع الحاصل» وكما لاحظنا من قبل قد يشير مثل هذا التوكيد إلى وجود نمط للمعانى يؤدى وظيفة المعرفة ، أو وظيفة الاعتقاد على خلاف فى قوة هذا الاعتقاد ، أو وظيفة الفرض . ومرة أخرى يجب أن نسأل ماهى طبيعة أو ما هى حقيقة الوضع الميتافيزيقى Ontological Status لواقع الحال الذى تشير إليه العبارات ، وكما قلنا من قبل يجب أن ننظر إلى الوظيفة التى يؤيدها التوكيد لا إلى الصورة أو الصيغة التى انصب فيها .

وقد يبدو أن مثل هذه التوكيدات تدور حول واحد أو أكثر مما يلى : (١) واقع الحال — أى شئون الحيز الوجودى المؤلف من الزمان والمكان والوسائل والغايات (٢) أو العلاقة بين المعانى — أى النمط الشكلى الذى يقوم بوظيفة النمط التحليلى . (٣) أو الذوق الشخصى — أى الحب والكره التلقائى الكثير أو القليل ، ففى الحالة الأولى يكون التوكيد بأن « س جدير بالتقدير » طريقة غير مباشرة للتوكيد على أن قيمة أخرى — ولتكن ص — سوف تظهر كنتيجة لـ س ، أو أن س سوف ييسر التوصل إلى ص (كل ذلك فى الحيز الوجودى) فى مثل هذا الموقف غالباً مايسمى س بقيمة أداتية أو قد يقال أحياناً إن س له قيمة بالعرض . والتوكيدات عن القيم الأداتية قد تدعم من حيث المبدأ — كما يدعم كثير غيرها من العبارات أو الجمل التى تقوم بالوظيفة التركيبية ، وكل مايدور البحث حوله هو التكهن الضمنى للعبارة عن الخبرة المستقبلة وقد لا يحكم للعبارة بأنها صادقه ، أو عليها بأنها كاذبة إلا إذا برز الشاهد خلال بحث الخبرة أو التجربة .

وفى الحالة الثانية يقوم المرء بالتوكيد بأن « س جدير بالتقدير » لأنه يعتقد أن معنى س يستنبط من معنى قيمة أخرى — ولتكن ع . وعملية التدعيم بالأسانيد فى هذه الحال تعتمد على التحليل المنطقى أو التأملى ، كما هى الحال مع المحمولات التى تؤلف جزءاً من نظام أصولى معين ، والصعوبة فى معالجة القيم هى أن ع قد تكون مجموعة مفككة من الأمثال أو التعاليم أو الأحاديث التقليدية أو الأقوال المأثورة أو المعاشات أو القواعد أو المبادىء وما إلى ذلك مما يشتمل على كثير من الاصطلاحات المبهمة

التى يتعذر معها إجراء أى بحث دقيق أو حاسم ، ومع ذلك فمن حيث المبدأ يبدو أنه ليس هناك سبب يحول دون إيجاد نظام من المحمولات القيمية تكون فيه الاستعاضة والنقل والاستنتاج — وما إلى ذلك — ممكنة مع ضمان السلامة المنطقية ، وهكذا يمكن تقرير ما إذا كان هذا التوكيد أو ذلك عن قيمة مستنبطة مدعماً بالأسانيد أو « صادقا » بالمعنى الشكلى أم لا .

على أن هناك صعوبة أخرى هنا ، وهى أن الإجراءات الاستنتاجية الجدية لا تستنفد كل احتمالات الاستنباط ، وكثيراً ما نقوم بالتصرف فى ضوء بعض المبادىء أو التعريفات أو الأحكام العامة المرشدة ، وربما كانت هذه التصرفات مما لا يمكن إستنباطه من مثل هذه المبادىء ، ومع ذلك فلا هى اعتباطية أو متعسفة كلية ، ولا هى بدوة من البدوات الشخصية . وربما كان من المفيد — فى هذا المقام — أن نستعيد إلى الأذهان فكرة التماسك أو الانسجام التى طالما أكد عليها المثاليون فى الفلسفة ، إذ يبدو أن المعرفة والحكم لا ينشآن إلا حينما تنسجم الجوانب الهامشية والمضطربة من التجربة الوقتية فى كل واحد ، على أن انسجام أو تماسك الكل هنا يوحى بما هو أكثر من التماسك المنطقى ، إذ أن المرء حينما يجاهد فى سبيل اتخاذ قرار ما فى ضوء بعض المبادىء المعينة يكون من الواضح أنه يجاهد فى سبيل التوصل إلى تصرف ينسجم مع هيكل ضخم متكامل من الخبرة يعتبر المبدأ نفسه تعبيراً موجزا عنه ، وهكذا يكون المبدأ مطية تحمل هيكلا ضخماً من الخبرة المهضومة ليعمل فى القضية المماثلة ، وإن لم تكن هذه الخبرة المهضومة موضع بحث فى ذلك الحين ، ويجب أن نلاحظ — بصفة خاصة — أن المبدأ لا يقول للمرء ماذا يفعل ، ولكنه يساعده فقط على أن يكتشف ماذا يفعل .

ويبدو أنه لا توجد معايير دقيقة متفق عليها لتقرير ما إذا كان هذا القرار أو ذاك ينسجم مع هيكل الخبرة أم لا ، ومع ذلك فمن الواضح أننا جميعا نمارس إصدار مثل هذه الأحكام [1] ، ومرة أخرى يجب أن نواجه مسألة الصنعة أو الحرفة فى إصدار الحكم .

---

(١) هناك حالة خاصة من هذه المشكلة العامة أخذت تصبح — بصورة متزايدة — موضوعا لبحث خاص يجريه فلاسفة التربية المهنيون . ما هو البناء المنطقى للعلاقة بين فلسفة معينة والمقترحات التربوية التى تقدم فى ضوء تلك الفلسفة ؟ من الواضح أنها ليست مسألة المضامين المنطقية الجامدة ، ومع ذلك فالاتفاق الملحوظ على ما تعنيه بعض المواقف الفلسفية المعينة بالنسبة للتربية والتعليم يتضمن ما هو أكثر من الاختيار التعسفى أو الاعتباطى . ومن المهمات الأولى لفلسفة التربية والتعليم إلقاء الضوء على بناء الاستنارة Enlightenment .

ويبدو أنه لايوجد سبب ضرورى يدعو إلى عدم رفع إصدار مثل هذه الأحكام إلى مستوى الصياغة الواعية وبذلك تتيسر وتتهيأ لزيادة التجويد والتحسين والتطوير . وكما نشأ علم التعدين من ممارسة صناعة المعادن كذلك يجب أن ينشأ فن التقييم من أعمالنا التقييمية اليومية .

وفى الحالة الثالثة يؤكد المرء أن «س جدير بالتقدير» لأنه يعتقد أن حالة شخصية من الاستمتاع أو الرضا سوف تحصل فى وجود س ، وهذه هى النقطة التى سجلت عندها التقاليد قيام أكبر فوضى تتعلق بالتقييم ، فإذا قصد شخص مجرد التوكيد بأنه فى الواقع يستمتع بالقيمة فى وجود س (أو أنه قد استمتع بها فعلا أو سوف يستمتع بها) كأن يلقى جملة تركيبية بسيطة من النوع البروتوكولى ، فهو يروى ملاحظة خاصة به ، تماماً كما يروى أية ملاحظة عن أى شىء أو حادث وجودى آخر .

ولكن الاستمتاع بالقيمة تجربة تنقل بالواسطة تماماً كما تنقل غيرها من التجارب بالواسطة ، ونستطيع أن نتصور أنه مادام يبدو أن جميع الكائنات البشرية تشترك فى الكثير من الناحية البيولوجية فإن كل واحد منهم يتوافر له ــ فى وجود بعض الأشياء أو الأحداث المعينة ــ نفس المادة الحسية الخام المتشابهة التى لا يمكن التعبير عنها والتى لاتنقل بالواسطة كجانب منطقى لتجربتهم ، ومن جهة أخرى نستطيع أن نتنبأ بأنه مادام الأفراد أو الجماعات لهم وسائط نقل متباينة فإن جميع الأشخاص لن يستمتعوا بالقيمة بدرجة واحدة فى وجود شىء أو حدث معين ، ينتج عن هذا إذن أن حقيقة الاستمتاع بالقيمة ليس لها ــ فى حد ذاتها ــ قوة الإثبات فيما يتعلق بهذا السؤال : (هل س جدير بالتقدير ؟)

وهناك مثل قديم يقول بأنه لافائدة ترجى من الجدل فى مسألة الأذواق ، فإذا كانت العجائز فى أمريكا يحببن تقبيل البقر فلا حيلة لنا فى ذلك ، ولكن هذا المثل شأنه شأن الكثير من الأمثال العتيقة ــ قرر كعذر لتجنب التفكير أكثر مما قرر كنتيجة للتفكير ، فالأذواق تتغير فعلا ، ولا تهبط الأذواق الأصلية ولا تغييراتها من السماء ، والقصص الشعبى فى كل حضارة يضم قصة الرجل الذى وهبت له ثلاث رغبات فتبين ــ لدهشته البالغة ــ أن ميوله التلقائية (أى تقديره وعدم تقديره) كان من الممكن أن تكون لصالحه موضوعاً للضبط التأملى الرزين .

ولكن قلب المشكلة مازال أبعد من ذلك .

التوكيدات المدعمة بالأسانيد عن القيمة

إن عملية الاستمتاع لا تتصل بالتوكيد القيمي المدعم ، إلا كما تتصل عملية الإدراك بالتوكيد المدعم عن الشئون الوجودية . فإذا عزلت العمليتان لم تكن إحداهما ذات شأن حاسم فى الحكم المدعم . ولا تصبح عمليات الإدراك أو الاستمتاع وظيفية فى عملية التدعيم بالأسانيد إلا إذا دخلت فى تركيب نظام للمعانى والغاية . فإذا أقررنا بذلك تلاشت فكرة وجود عنصر شخصى أو ذاتى فى الاعتقادات عن القيمة زيادة على ما تتضمنه الاعتقادات التى يعبر عنها بصيغة التقرير . حقيقة إن هناك « إدراكا حسياً خالصاً » ـ كحد منطق ـ فى الاستمتاع بالقيمة كما هو موجود فى عملية قراءة مؤشر الميزان أو ملاحظة الطبيعة الحادة لمذاق الحامض . وحقيقة أيضاً أن البحث عما هو جدير بالتقييم يتضمن بروتوكولات معينة عن المشاعر أو ردود الأفعال الشخصية . إلا أن الموضوعية قد تعمل كمثل مثدولوجى أعلى فى أحكام التقييم كما هى الحال مع الأحكام الصادرة عن أنواع الموضوعات الأخرى .

وعندما يؤكد أحد الناس أن « س » ليس جديراً فقط بالتقدير أو الاستمتاع به ، بل وأن الاستمتاع به جدير أيضاً بالتقدير (وهو كمال الادعاء « بالمعرفة » عن القيمة) نجد أنفسنا من جديد داخل هياكل إدراكية متشابكة . ذلك لأن معنى القيمة ـ شأنه شأن غيره ـ لا يقف وحده قط . وفى الوقت الذى تصاغ فيه الهياكل والبنايات حتى تصبح ميسورة للفحص الموضوعى نكتشف مرة أخرى أن جملا معينة ـ ولا سيا تلك التى تنسب القيمة بالعرض ـ تقوم بوظيفة تركيبية فى البحث ، على حين تقوم الجمل التى تنسب القيمة بالجوهر بوظيفة تحليلية . وقد ينظر ـ بطبيعة الحال ـ إلى بعض الأشياء أو الأحداث على أن لها النوعين من القيمة : فما يقوم بالجوهر فى موقف معين قد يقوم بالعرض فى موقف آخر .

ومرة أخرى نجد التصنيفات التقليدية تترك شيئاً نرغب فيه ؛ فقد يمكن للمرء أن يقول إن الشىء أو الحدث الوجودى له دائماً قيمة بالعرض فقط بحكم أنه هو السبب الموضوعى أو الزناد للاستمتاع الذى هو محل القيمة بالجوهر . وربما اتضح أن مثل هذا القول يتفق مع أولئك الذين يرون أن القيمة ـ فى التحليل الأخير ـ هى بالجوهر فى ذاتها . ومن جهة أخرى ربما استطاع الإنسان أن يستخلص أنه مادام الشىء الخارجى هو ما هو ـ فإنه يؤلف محلا حقيقياً للقيمة سواء أكان هناك من يستمتع به

أم لا (أو سواء توافر له الذوق المرهف ليفعل ذلك أم لا) . فإذا كانت القيمة التى يعتقد أنها كامنة فى الشيء قيمة بالجوهر أصبحت قيمة مطلقة بمعنى أنها قيمة يجب أن يستمتع بها كل إنسان لوجهها . ولعل الأشخاص الذين يرون أن القيمة موضوعية أن يحبوا هذا القول . وأخيراً من الممكن أن توجد وجهات نظر أخرى بطبيعة الحال . من ذلك مثلا أن المرء قد يرى أن محل القيمة هو فى العلاقة المعنوية القائمة بين شخص ما وشيء ما .

ومرة أخرى يجب أن ندرك أن الكلام عن مكان القيمة أو محل القيمة الكامنة هو تماماً طريقة للكلام بطريقة أقرب إلى الميتافيزيقية منها إلى الوظيفية . وقد يبدو أن صور القيمة ــ مثل الصور المنطقية أو الميثادولوجية ــ تنشأ فى نطاق البحث ، وأن لها هناك مغزى وظيفياً أكثر منه ميتافيزيقى . وعلى ذلك لا يمكن القيام بتصنيف القيمة إلى قيمة بالجوهر وأخرى بالعرض إلا بملاحظة قيامها الفعلى بالوظيفة . وكما هى الحال فى تصنيف المحمولات إلى تركيبية وتحليلية نجد أن أفضل مرشد هو ملاحظة أى نوع من التجربة سوف يدفع المرء إلى أن يغير فكرته عن ضمان أو صحة توكيد ما .

فإذا تخلى الشخص عن الاعتقاد بأن « س جدير بالتقدير » لأنه اتضح أن النتائج المترتبة (فى الحيز الوجودى) على الاستمتاع بـ « س » غير مرغوب فيها جاز لنا أن نستخلص من ذلك أن س كان يؤدى وظيفة القيمة بالعرض . وأما إذا تخلى المرء عن هذا الاعتقاد لأن مجرى التجربة أشار إلى أن التمسك بهذا الاعتقاد هو طريق فاشل أو عاجز أو غير محبوب أو غير مستنير للتقييم (أى لبناء التجربة بالنسبة للقيمة) جاز لنا أن نستخلص أن ــ « س » كان يقوم بوظيفة القيمة بالجوهر (ربما كجزء من نظام ــ أو شبه نظام ــ للقيم) . ومرة أخرى نقرر أن معرفتنا باشتراطاتنا عن الطريقة التى يجب أن تبنى بها الخبرة بناء قيميا هى معرفة نظرية استنتاجية عن القيم .

وعلى ذلك يتضح أن الاعتقاد والحكم والعرفان فيما يختص بالقيم لا تتضمن من العناصر ما يختلف أساساً عن تلك التى تتضمنها المواقف التى لا تكون مسائل القيم فيها موضوعاً للبحث . والعبارات المتصلة بقيمة الأشياء أو الأحداث بالعرض تدعم بالأسانيد بنفس الطريقة التى تدعم بها العبارات التركيبية الأخرى . ولما كانت معرفة القيمة بالعرض متعلقة بشئون الواقع ذى الزمان والمكان فإنها لا تكون

نهائية ولا مطلقة فقط . أما معرفة القيمة بالجوهر فإنها لما كانت متعلقة بها كل الخبرة الناقلة كان من الممكن أن تتمتع — عن طريق التنظيم الجاد — بالثقة الأصولية الموجودة فى النظم الإدراكية الأخرى . ومع ذلك فإن « قيمة » مثل هذا النظام — شأنها شأن صدق أى نظام لبناء الخبرة — تكمن فى الفائدة الموضوعية (غير الشخصية) البعيدة المدى فى تسيير دفة الشئون الإنسانية .

مثال ذلك ، أن النظم السياسية — الاجتماعية السائدة يمكن أن تعتبر خططاً إدراكية شكلية بديلة لبناء الخبرة . فهناك اعتبار وجيه يمكن به مقارنة الثورة الأمريكية وثورة كوبرنيكس ، وهو كيف سيكون تصور النظام الشمسى ؟ وكيف سيكون تصور النظام السياسى — الاجتماعى ؟ وفى كلتا الحالين ستكون القضية قضية الفائدة البعيدة المدى للمفاهيم السائدة . وفى نطاق مجتمع معين يقوم لب القيم الحضارية بالوظيفة التحليلية فيما يتصل ببناء خبرة القيمة السياسية — الاجتماعية . ولكن كيف يفضل المجتمع مجموعة من القيم اللبية على غيرها ؟ هذه هى المشكلة التى تواجه ما يسمى بالأمم غير الملتزمة بشىء فى عالمنا اليوم .

والواقع أنه ليس فى مقدور أى مجتمع أو أى فرد أن يظل بمنأى عن التجربة انتظاراً للدليل الكافى الذى يجعله يختار هذا أو ذاك وهو آمن . بل لابد لكل واحد منهما أن يتقدم — عن طريق البناء وإعادة البناء — استناداً إلى ما تيسر من الأدلة والشواهد هنا وهناك . وإنها لمهمة التربية والتعليم (سواء أكنا نفكر بأسلوب الفصول المدرسية أم بأسلوب صوت أمريكا) أن تساعد الناس على أن يقوموا بالتقدير الموضوعى لأنظمة القيم السائدة استنادا إلى خبرتهم الخاصة الجارية ، ولا بد بالطبع أن يصبح التاريخ المدون ميسورا . ذلك لأن بعض الفهم له قد يصبح جزءا من خبرة المرء الجارية . وهكذا قد تصبح حقائق التاريخ شواهد وأدلة . وعن طريق عملية الصياغة وإعادة الصياغة

للأحكام القيمية المضبوطة ينمى الأفراد والمجتمعات الالتزام نحو كل من المثل الأعلى للموضوعية فى أحكام القيم، ونحو الترتيبات السياسية الاجتماعية التى تتيح للعملية أن تستمر.

وأخيراً عندما يقال إن أحكام التقييم تتضمن خلقية من أصدرها كجزء من المادة المبحوثة ، وجب ألا نفترض أنها تتضمن شيئاً شخصياً بصفة خاصة . ذلك لأن الشخص عندما يعبر (شفهيا أو بوسيلة أخرى) عن اعتقاداته بشأن القيم نقول إنه يكشف عن خلقيته . وعندما يعبر الشخص نفسه عن أمور أخرى فإنها لاتقل كشفاً عن شخصيته ولا تقل عن كونها اعتقاداته . والواقع أن اعتقاداته بشأن القيم تكشف من الظروف الثقافية والتعلم والبحث والتأملات الخاصة، نفس المزيج الذى تكشفه اعتقاداته بصفة عامة .

وكثيرا ماساد الاعتقاد بأنه لابد من اتخاذ بعض الاحتياطات الخاصة ضد الذاتية، وذلك لكى ينظر المرء فى أخلاقه بصورة موضوعية . وقيل إن الخلق يجب أن يطرح على بساط البحث أمام الأفراد والجماعات. : وقد يكون الرأيان أفضل من الرأى الواحد فى بعض الأحيان . ومع ذلك فمازلنا نكتشف بعض القصور فى العمل الجمعى فى العلوم كما أننا جميعاً نعرف أن التقليل من الجهل لايزيد من الحكمة ، فإذا كان الهدف هو ضبط أحكام التقييم لم يبد أن هناك سبباً واحدا يدعو إلى الزعم ــ قبل البحث ــ بأننا بحاجة إلى طرق فنية تختلف اختلافاً جوهرياً عن تلك التى اصطنعناها لضبط الأحكام التى نصدرها على الموضوعات الأخرى ، ومن الواضح أننا نفتقر إلى علم ضبط أحكام التقييم ، ومع ذلك فقد نحسن صنعا إذا تذكرنا أن كل علم موجود الآن كان فناً فى يوم من الأيام ؛ وأن نلاحظ أيضاً أن الطرق الفنية المناسبة لضبط الأحكام فى نطاق كل موضوع لم تتطور إلا عندما صيغ أفضل ماكان معروفا من الوسائل فى وقت معين ، ونقحت بالتجربة وفى التجربة وعن طريق التجربة .

ويكشف تاريخ كل علم من العلوم عن صراع دائم من أجل الموضوعية ، وبعبارة أدق من أجل الطرق الفنية والمعايير الخاصة من أجل الموضوعية ، ومن منا يؤمن بصورة جدية بأن الإنسان أصبح موضوعياً كلية (بمعنى أنه توصل إلى الضبط الكامل للأحكام) حتى فى يومنا هذا ، وفى أعظم علومنا تقدما ؟! الواقع أن بعض الارتباط العاطفى بالاعتقادات والأفكار مازال يمارس فى أرزن الشئون الفكرية ، وأين هو العالم الذى لايهتم فعلا بما سوف تئول إليه بحوثه حتى من بين أولئك الذين يقال إن اهتماماتهم التجريبية خالصة مجردة؟! إن إعادة بناء الاعتقاد تتضمن دائماً إعادة بناء الشخص.

والدرس الذى يستفيده المدرسون هنا يبدو واضحا. فالوعظ والإرشاد والضغط الجماعى والإغراء العاطفى ليست — من حيث المبدأ — مناسبة لتدريس القيم إلا بقدر ماهى مناسبة لتدريس الفيزياء أو علم الاجتماع . على أنه فى المراحل المبكرة من تطور أى علم من العلوم يكون من وظائف المدرسة المهمة أن تساعد الأجيال الصاعدة على أن يدركوا أن ضبط الأحكام ضبطاً موضوعيا ليس بالشىء البعيد عن المنال وإن كان من العسير التوصل إليه . ومنذ أجيال غير بعيدة كانت المدرسة تؤدى هذه الوظيفة فيما يتصل بالعلوم الطبية ، ثم أدت هذه الوظيفة فيما يتصل بعلم النفس ثم اتجهت مؤخرا نحو هذه الوظيفة فيما يختص بالتخطيط الاجتماعى . وفى هذه الحال الأخيرة بدا بوضوح ـ آخر الأمر ـ أن العربة أمام الحصان، فبدون الأحكام المنضبطة عن القيم يصبح التخطيط الاجتماعى أمرا لامسوغ له .

القسم الثالث

أدوات التفكير

والتعليم

إن كون الإنسان صانع أدوات أمر معروف جيدا ، وقد انتقل من صناعة البلطة إلى أعاجيب التكنولوجيا الحديثة فى زمن قصير نسبيا ، وقد حولته بعض أدواته إلى « حيوان مفكر »

والتفكير على إطلاقه هو الانسحاب بعض الشىء من مواقف الحياة المحسوسة بما فيها من ألوان التوتر والمطالبة الملحة بالتصرف . هذه المواقف التى تنشأ فيها الرغبات والآمال والقلق والمشكلات ، والتفكير هو الاقتناص بالمعانى وارتيادها ، والقيام بألوان الاستدلال ، والاستجابة عن إدراك ، وتسمية الأشياء والأحداث بأسمائها ، والتحدث والكتابة عن الطريق التى يسلكها المرء للخروج من المشكلة . .

وأدوات الإنسان المتميزة يسرت حياته المتميزة ، وقد نقل مكاسبه جيلا بعد جيل بفضل امتلاكه لتلك الأدوات ، ولكنه فعل ماهو أكثر من ذلك إذ نقل أدواته نفسها إلى الأجيال ، فمكن بذلك كل جيل من أن يتقدم إلى أبعد مما حققه أسلافه .

على أن عجيبة العجائب هذه يجب ألا تخدعنا ؛ فالأدوات قد تستعمل استعمالا سيئا ، بل إنها قد تستخدم لتحقيق أغراض سيئة ، وقد أوضح لنا التاريخ هذا إيضاحا كافيا ، وعلى ذلك فينبغى أن يتخطى اهتمام المدرسين السيطرة على المهارة فى استعمال أدوات التفكير ، ويجب أن يمتد إلى فهم هذه المشكلة العويصة ، وهى مشكلة الهدف الذى تستخدم هذه المهارة لبلوغه .

الفصل الثامن

الاستدلال والمغالطة

ألقى أرسطو على كاهل الإنسان واجبا هاما منذ ما يقرب من ألفى سنة مضت عندما وضع قوانينه فى المنطق . والواقع أنه ألزم رجال المستقبل مسئولية دائمة ، وهى أن يكونوا حساسين نحو الأخطاء التى يمكن أن تقع عند القيام بالاستدلال . ونتيجة لذلك كانت غاية الذين علموا المنطق ـ منذ ذلك الحين ـ هى أن يعرفوا التلاميذ ببعض الأخطاء الشائعة القياسية التى يمكن أن تحدث عندما يتابع الرجال « المفكرون » الأفكار . وقد انصب هذا الاهتمام على هذه النقطة لسببين :

١ ــ مساعدة الطلبة على أن يجودوا نوع تفكيرهم الخاص .

٢ ــ ولمعاونتهم على أن يكتشفوا الجدل البارع ـ والملىء بالمغالطة مع ذلك ـ الذى يعمد إليه غير الأمناء أو غير المخلصين ممن يحاولون التأثير فى الحكم .

على أنه لم تتجمع ـ عبر تلك السنين الطوال ـ شواهد كثيرة تكفى للتدليل على قيمة هذه الدراسة بالنسبة للطالب . فالمعرفة التى كانت تحصل فى الفصول الدراسية عن الأخطاء الشائعة فى التفكير ـ أو بالمغالطات القياسية كما قد تسمى بصورة أكثر أصولية ـ لم تنتج عنها ، فى العادة ، زيادة ملحوظة فى حصانة الفرد ضد الجدل المضلل فى الغالب .

ويعتقد الكثيرون من دارسى المشكلة الآن أن هذه النتيجة المخيبة للآمال يمكن إرجاعها إلى أن اهتمام الطالب قد أسيء توجيهه . فقد طولب بأن يألف أشكال التفكير ، وكان من نتائج ذلك ـ عند أصحاب هذا الرأى ـ أن أهمل محتوى التفكير أو مادة حياة الإنسان التأملية ، إن صح هذا التعبير . وهكذا فقد وجه النقد إلى الفصل بين الشكل والمحتوى باعتباره المصدر الأساسى للمشكلة .

وهذا نقد غريب ؛ إذ يبدو أنه مصوب إلى الاتجاه الصحيح ، إلا أنه يطيش فى طيرانه ـ بطريقة ما ـ عن الهدف بزاوية قدرها ١٨٠ درجة . فالذين يسمون بالمناطقة الأصوليين فى العصور القديمة والوسطى وأوائل العصر الحديث متهمون بفصل الشكل عن المحتوى . وهم لم يفعلوا من ذلك شيئا على الإطلاق ، بل العكس

فادعاء أن مجموعة معينة من الأشكال هي أشكال الكون أو أشكال الحقيقة ليس تطليقاً أو فصلا للشكل عن المحتوى ، بل هو وصلهما أو تزويجهما زواجا ميتافيزيقيا . أما تطرفاتهم الأصولية فقد نبعت من عجزهم عن أن يدركوا أن الشكل يمكن أن يعتبر مسألة شكلية بحتة من حيث الوظيفة ، وأن أشكال التفكير تنمو — بل وتنشأ فعلا — على يد الإنسان أثناء البحث ، وعن طريق البحث ، بغية إقامة هيكل الخبرة . ومن الصحيح بطبيعة الحال أن تخطيط هذه الأشكال الأصولي يبدو أثناء بذل الجهد من أجل التوصل إلى أكبر قدر ممكن من الأحكام العامة عن الحقيقة — غير كاف بدرجة تتجاوب مع علاج الوقائع الخاصة . وقد نتج عن هذا حالة فكرية محزنة حينما حاول كل إنسان أن يبين بالجمل كيف يحتمل أن « تطبق » هذه الأشكال على المادة الوجودية ، أو بعبارة أدق . كيف أمكن للمحتوى الخاص السليم أن يوضع — أثناء البحث الفعلي — في الأشكال أو القوالب المناسبة لكي يمكن التوصل إلى حل مشكلة فعلية قائمة .

وبالرغم من هذه الحال الفكرية المحزنة فقد تقدم الإنسان ليحل المشكلات الملموسة بدرجة ملحوظة من النجاح . وكما اكتشفنا في الفصل الخامس والسادس والسابع أنه لا يمكن لسالك حل المشكلات هذا أن يفهم إلا حينما نفحص الوظيفة التي يؤديها الشكل أو الصورة في عملية بناء الخبرة . ويبدو أن مثل هذا الفحص يعوقه الزعم المسبق بأن بعض الأشكال المعينة هي أشكال المحتوى «الحقيقي» لخبرتنا .

على أن القصور العام للمنهج العتيق في المنطق هو أقرب إلى أن يكون مسألة فصل أو طلاق الجانب السيكولوجي من الجانب المنطقي . وإنه لوضع سليم أن يعتبر المنطق علماً متميزاً عن علم النفس . ومع ذلك فالظاهر أن الكثيرين من مدرسي المنطق مازالوا يتصرفون كما لو كانوا خائفين من أن يعني إدخال الاعتبارات السيكولوجية في فصولهم الدراسية إرغام علمهم المحبوب على زواج الضرائر . وإذا كان المتوقع من الطلبة أن يحسنوا نوع تفكيرهم الخاص ، وأن يبنوا المتاريس التي تحميهم من الجدل الخداع في المواقف الحقيقية فإنه يبدو من الحكمة أن نرتاد سيكولوجية الموقف ومنطق الجدل على حد سواء .

الإنسان ليس آلة

ليست الكائنات البشرية آلات بطبيعة الحال حتى وهم يفكرون تفكيراً تأمليا . فالإنسان يمكن أن يسمى — بحق — « الحيوان المفكر » أى الكائن القادر على التفكير . أما مالاينبغى أن يسمى به إطلاقا فهو أن يكون « عقلا ميكانيكياً » أو الكترونيا . فهذا الأخير — بكل أصول عملياته وأشكالها وأنماطها التى وضعها الإنسان أولا — قد يعطى « مسائل » ليحلها بعد ذلك . وغالبا ماتكون النتائج رائعة مذهلة حقاً ، ومع ذلك فقد تسوقنا حماستنا لهذا التقدم إلى أن ننسى أن الإنسان هو الذى يسخر الآلة لكى تحل مسائله هو . وهذه العلاقة لايمكن أن يصدق عكسها . وفضلا عن ذلك يجب أن نلاحظ أن الإنسان – حتى عندما يسيطر على أصوله الإجرائية (بما فيها عمليات الآلة) يواجه أعماله التأملية أو المنطقية بوصفه شخصا – شخصا يهتم بالنتائج – وهو مالاتهتم به الآلة

والمشكلة مسألة شخصية دائما ، ويحسن بالمدرسين أن يتذكروا ذلك ؛ فالفرد – سواء أكان فى المدرسة أم خارجها – لايواجه المشكلة إلا إذا ادعاها لنفسه . وعندما يفعل ذلك يتصرف كما لو كان يصيح ليسمع الجميع : «هذه هى مشكلتى ! وأنا لها .» والحقيقة البسيطة هى أن الأشخاص لا يدخلون إلا فى المشكلات التى قبلوا حلها . وعلى ذلك فلا مفر لتحيزاتهم ومعارفهم وقيمهم – وبالاختصار لامفر لشخصياتهم – من أن تكون من بين العوامل الجوهرية فى التفكير الذى يقومون به فى المواقف المشكلة .

ومن قديم وجه فرانسيس بيكون [١] النظر إلى العبث الذى تحدثه – فى حياة الإنسان – الاتجاهات أو التحيزات القبلية التى سبق له أن اكتسبها ، وذلك عندما كتب عن « الأصنام » الأربعة ، أو أنماط الفكر الخاطىء التى يجب أن يتحاشاها المرء إذا رغب فى التوصل إلى الأحكام السليمة . وفى بحث هذه « الأصنام » يقول :

١ – أصنام القبيلة : وهى تلك الأفكار الخاطئة التى يحتمل جداً

---

(١) انظر علاجه المفصل فى « الآلة الجديدة » Novum Organum

ـ لكون الإنسان إنسانا ـ أن تشوش أحكامه أو تفقدها لونها . ويرى بيكون فى « العقل » أنه عامل نشيط يميل إلى أن يسقط أفكاره ورغباته على مايحيط به ، ولذلك اعتقدأن مجموع الناس يميلون إلى أن يكونوا بشريين أو « متمركزين حول الإنسان » فى بحوثهم عن الطبيعة .

٢ ــ أصنام الكهف: وهى تلك الأخطاء التى يرتكبها نتيجة لمزاجه الشخصى أو الخاص وبيئته . وقد تأثر كل فرد تأثراً لاحيلة له فيه ــ وقد لايكون له أى مسوغ ــ ببعض التقاليد وأصحاب الرأى ومن إليهم ممن ساد الإعجاب بهم بصفة خاصة فى ذلك الكهف الخاص ، أو البيئة التى نشأت منها قيمة كانعكاس لما كان رفاقه يقدرون ويحترمون .

٣ ــ أصنام السوق : وهى تلك الأخطاء التى تنشأ نتيجة للطرق التى نلغز (نلخبط) بها بعضنا البعض ، وخاصة عن طريق استعمال اللغة استعمالا متهاونا أو غامضا أوذا احتمالات . ويرى بيكون أن اللغة لاتعكس بالضرورة محتوى الحقيقة ولابناءها ؛ إذ من الممكن جدا أن نبتدع «أسماء» لمسميات غير موجودة أصلا . وقد يحسب الناس أن الفكر يسيطر على استعمال الكلمات ، ولكن الواقع أن الكلمات هى التى كثيرا ما تسيطر على الفكر .

٤ ــ أصنام المسرح : وهى تلك الأخطاء أو الأفكار الخاطئة الكامنة فى أى تقليد تقبلناه دون فحص ولا نقد . وهكذا قد يصبح الاعتزاز بالعنصر أو القومية المتطرفة أو الوطنيةالمنحرفة هىالتقاليد الجوهرية لحضارة معينة .وفى بعض المجتمعات ينشأ الأطفال فى جو من الادعاء الاجتماعى ، والطائفية الضيقة الأفق فى الدين ، والحزبية الصارمة فى السياسة .

ويعتقد بيكون أن قوة « العقل » وهبت للإنسان القدرة على أن يسمو فوق التحيز أو التعصب . وقد اعتبرت « أصنامه » هذه مزالق ما إن تعين وتحدد بوضوح حتى يمكن تجنبها وتحاشيها عن طريق التعقل الحازم . إلا أن التطورات التى حدثت منذ أيامه حتى اليوم فى العلوم الاجتماعية كشفت عن أن استبعاد التحيز أو التعصب أمر ليس بالهين ، ففى المقام الأول ، من الصعب على أى فرد أن يعتزم أن يكون معقولا ، وألا يظل متحيزا بنفس البساطة التى يعتزمها ذات صباح ألا يحلق لحيته مثلا.

فالتعصبات تضرب بجذورها فى مشاعر تبلغ من العمق حداً لا يخطر ببالنا معه أن نناقشها . إن الشخص الذى يبذل جهده بأمانة وإخلاص من أجل التوصل إلى الحكم السليم قد يسأل نفسه عما إذا كان تفكيره متأثرا - بلا مسوغ - بهذه العوامل التى تمثلها أصنام بيكون . على أنه فى المسائل التى تتضمن تعصباته العميقة يكون بذله للجهد أمراً بعيد الاحتمال ، إذ أنه فى مثل هذه الحال يعرف ماذا يفعل بفضل آرائه الراسخة أو اعتقاداته المفروغ منها . ومادام لايشعر بمشكلة ما فهو لايواجه توتراً ولا صراعاء أى أنه لايشعر بأية حاجة لبذل الجهد .

والموقف هو هو من الناحية الاجتماعية ؛ فالبيئة الثقافية التى تعمل على تنشئة ألوان التحيز لاتهيء فى العادة - الظروف التى تستدعى مناقشتها أو بحثها[1] والعقل الثقافى - إن صح هذا التعبير - كثيرا ما يكون مغلقا ، وربما ظل مغلقا دائما على اعتقادات متخصصة وقد يساعدنا التحليل التالى على فهم المغزى التربوى لهذا :

الاعتقادات وأنماط الاستدلال

كل نمط من أنماط التفكير يصاغ نتيجة لعملية لا تفكير فيها أو مشروطة يجوز أن يسمى تعصبا أو تحيزا . وجميع مثل هذه الاعتقادات لايعمل المرء فيها فكره وإن لم يكن جميعها غير معقول . ومعنى هذا أن بعض الاعتقادات التى يتقبلها الأفراد دون تقدير حازم قد تكون مع ذلك مشابهة — أو تكاد تكون مشابهة — لتلك التى صمن سلامتها التحقيق الوافى . وفى بعض الأحيان يؤمن المرء باعتقادات سليمة نتيجة لأسباب خاطئة . وفى أحيان أخرى يؤمن بها دون أية أسباب على الإطلاق .

وعندما يقال إن التربية تهتم بالقضاء على التحيز أو التقليل منه فإنه لاينبغى أن نخرج من هذا بأنه لامفر للعملية التربوية من أن تتسبب فى تغيير محتوى الاعتقاد

---

(١) توضح بعض جوانب رد الفعل الذى حدث فى بعض الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية لقرار المحكمة العليا الصادر فى ١٧ من مايو سنة ١٩٥٤ بشأن التفرقة العنصرية فى المدارس العامة هذه النقطة توضيحا كاملا : على أن بعض الجوانب الأخرى توضح التوتر الداخلى لدى الأفراد والمجتمع على السواء عندما تصارع القيمة الراسخة فى النفوس رسوخا عميقا « مثل الدين أو الديمقراطية » مع تحيز أو تعصب لم يفحص حتى الآن . وكل ذلك يوضح العمق الذى يستقر عنده التعصب او التحيز فى حياتنا .

بالنسبة لشخص معين ؛ فالتربية — فى مقابل التلقين المتعمد أو تهيئة الظروف الثقافية العادية — تهتم بالعملية التى تتكون بها الاعتقادات وبالطريقة التى يتم بها إيمان الفرد . وعلى ذلك فالاعتقاد من حيث هو — لا لمجموعة معينة من الاعتقادات المقبولة — هو موضع اهتمام التربية . وهذه النتيجة تبرز مكانة العملية التأملية فى التعليم ، وتعطينا مفتاح ما يسمى « بمشكلة الالتزام » فى مدارسنا — كما سوف نرى فيما بعد .

وعندما يتأمل الفرد الاعتقادات التى يؤمن بها فعلا يكتشف أنها تميل إلى تسويغ بعض الاعتقادات الإضافية المعينة . وهذا الانتقال التأملى من الاعتقادات الأصلية إلى الاعتقادات الإضافية يسمى بالاستدلال كما قال أرسطو . وبينما كان الإنسان يدرس العلاقات التى يمكن أن تقوم بين الاعتقادات ، كانت الاستدلالات نفسها تخضع للتصنيف وفى بعض الأحيان تتميز ثلاثة أنماط عامة من الاستدلال [1] يألف معظمنا نمطين منها وهى الاستدلال الاستنتاجى والاستدلال الاستقرائى . ومن سوء الحظ أننا نميل — بسبب الاستعمال الثابت — إلى أن ننظر إلى هذين النوعين من الاستدلال على أنهما نمطان منفصلان من التفكير ، بدلا من أن ننظر إليهما — كما ينبغى لنا — على أنهما حركتان تنشآن (أو ربما بالأحرى على أنهما أداتان ميسورتان) فى نطاق العملية التأملية كلها . أما النمط الثالث وهو الاستدلال اللماح Abductive فقليلا ما يذكر . إلا أنه لا يقل فى نظرنا أهمية عن النمطين الآخرين ، عندما يكون التفكير — كما يقوم به الناس فعلا — هو موضع البحث . والناس لا يعمدون بطبيعة الحال — إلى تصنيف أو تسمية أنواع الاستدلال التى يقومون بها عندما يكون التأمل ماضياً فى طريقه فى الموقف المشكل . ومع ذلك فلكل نمط من هذه الأنماط الثلاثة خصائصه المميزة ، ويمكننا أن نقدم قواعد ومقترحات معينة تكون بمثابة توجيهات للتحليل التأملى بغية ضبط الاستدلال فى التفكير .

---

(١) التصنيف الثلاثى للاستدلال الذى توضحه هذه الدراسة يحذو حذو ما كتبه شارلز . س . بيرس Charles S, Peirce

الاستدلال الاستنتاجى

الاستدلال الاستنتاجى هو حركة فى التفكير تقوم على المضمون - أى على علاقة الضرورة المنطقية بين المحمولات أو التوكيدات أو الاعتقادات - ولنفرض مثلا أنك ألححت على عمدة مدينتك أن يقترح على مجلس المدينة أن يوضع الفلوريد فى صهاريج مياه الشرب العامة بالمدينة . فاستمع عمدة المدينة لحديثك ، ثم أجابك بأنه فى الوقت الذى يشعر فيه بأنه لا يستطيع أن يعدك بشىء قاطع فى الوقت الراهن إلا أنه سوف ينظر فى الأمر بكل تأكيد . ثم أضاف قائلا : هناك شىء واحد يجب أن تثق به : وهو أنه إذا أيد رئيس المجلس عملية وضع الفلوريد فى المياه فإننى سوف أعطيها تأييدى الكامل على الفور .

ولنفرض أنك تحدثت بعد ذلك إلى رئيس المجلس وفزت منه بوعد بتأييد عملية وضع الفلوريد فى المياه . والآن إذا كنت تشعر بأنه يحق لك أن تصدق ما قاله لك هذان السيدان فإنه يحق لك إذن أن تعتقد (استنتاجا) أن العمدة سوف يناصر عملية وضع الفلوريد .

وبالاصطلاحات الأصولية نستطيع أن نعرض موقفا من هذا النوع على النحو التالى:

لنفرض أن ب يرمز إلى أى اعتقاد ، وأن ق يرمز إلى أى اعتقاد آخر ، إذن :

إذا كان ب يستتبع ق ، وإذا كان ب هو الحاصل (أى أن ب صادق) إذن (بالاستنتاج) ف «ق» هو الحاصل (أى أن ق صادق) .

دعنا الآن نغير الصورة . لنفرض أنك - بعد أن فزت بوعد العمدة ، وهو أن تأييد رئيس المجلس لعملية وضع الفلوريد فى المياه سوف يستتبع تأييده - لم تبذل أية محاولة للتحدث مع رئيس المجلس ولكنك اكتشفت فيما بعد أن العمدة لم يؤيد عملية وضع الفلوريد فى المياه . عندئذ يحق لك أن تؤكد (استنتاجا) أن رئيس المجلس لم يؤيد عملية وضع الفلوريد فى المياه . ومعنى هذا أنه :

إذا كان ب يستتبع ق ، و ق ليس هو الحاصل (أى أن ق غير صحيح) إذن (بالاستنتاج) ف «ب» ليس هو الحاصل (أى أن ب غير صحيح) .

هاتان القاعدتان توضحان معنى نوع الاستتباع المسمى بالتعليق (أو الشرط) المادى . ولكى يكون التعليق المادى سليما يجب أن توجد العلاقات التالية : حينما

يكون ب صحيحا فإن ق لا بد أن يكون صحيحا هو الآخر ، وحينما يكون ق غير صحيح فلا بد أن يكون ب غير صحيح أيضا .

ولتوضيح معنى نوع التفكير القائم على (إذا كان . . . إذن) – وهو المسمى بالمضمون المنطق – يمكن ربط القاعدتين السالفتين على هذا النحو :

[ب ، (ب يستتبع ق)] تتضمن ق .

لاحظ أن (إذا كان ... إذن) المستعملة فى الجملتين الأوليين أصبحت مضمونى الجملة الثالثة . والمضمون يكون سليما عندما يكون ما يستنتج ناتجا بالضرورة المنطقية عما يتضمنه . وهذا يعنى – فى هذه الحال – أنه إذا كان ق هو المستنتج فإنه ينتج بالضرورة المنطقية عن ب ، فـ (ب يستتبع ق) . والاستدلال القائم على هذا النوع من علاقة الضرورة المنطقية يسمى بالاستدلال الاستنتاجى[1] .

فإذا بدا فى هذا كله بعض الدوران والحشو ، إذن فقد بلغنا النقطة التى نتوخاها وهى أن فى المضمون المنطق من الحشو والدوران ما فى المعادلات الرياضية . تأمل مثلا هذه المعادلات : س^{2} – ص^{2} = (س – ص) (س + ص) : فالمرء لا يستطيع أن يستنتج أحد طرفى المعادلة من طرفها الآخر إذا لم يكن كل واحد منهما متضمناً فعلا فى الآخر . وإثبات المعادلة – أى إظهار صحتها – يعنى توضيح علاقة هذا المضمون .

وقد يقع الإنسان فى الخطأ – بطبيعة الحال – فى موقف من هذا النوع . تصور مثلا أنك – بعد أن حادثت العمدة بعدة أيام – وجدت عناوين الصحف تعلن أن العمدة يؤيد وضع الفلوريد فى المياه . فهل يحق لك أن تؤكد أن رئيس المجلس يؤيد عملية وضع الفلوريد ، أو بعبارة أخرى : هل :

---

١ – لاحظ أن المحتوى المادى الذى تمثله عبارة (ب يستتبع ق) لا يقدمه المنطق الأصولى . وفى هذه الحال يعتبر تأييد رئيس المجلس لوضع الفلوريد فى المياه ، المستتبع لتأييد العمدة ، مسألة قررها البحث الواقعى . كما أن الحقيقة الفعلية – وهى تأييد رئيس المجلس – مسألة فوق منطقية extralogical وأن الربط المنطق بين هاتين المسألتين فوق المنطقيتين هو الذى أوجد حالة المضمون المنطق – الأمر الذى يسر للاستدلال الاستنتاجى أن يتم .

[(ب يستتبع ق) ، ق] يتضمن ب ؟

ولنفرض مرة أخرى أن رئيس المجلس أعلن أنه لن يؤيد عملية وضع الفلوريد في المياه ، فهل يحق لك — في هذه الحالة — أن تؤكد أن العمدة لن يؤيد عملية وضع الفلوريد في المياه ؟ فإذا أردنا أن نعبر عن ذلك بصورة أصولية قلنا : « هل [عدم وجود ب ، (ب يستتبع ق)] يتضمن عدم وجود ق ؟ »

ربما كانت حقائق الموقف بحيث تجعلك على حق في توكيدك ، ومع ذلك فالمنطق الاستنتاجي لايقدم أي ضمان لصحة مثل هذا الاستدلال . فإذا أعطينا حقائق الموقف المستوحاة من عبارة (ب يستتبع ق) ، وإذا لم نكن قادرين إلا على توكيد ق وحده فإن حالة ب تظل غير جازمة من الناحية المنطقية . وإذا لم نكن قادرين إلا على نفي ب وحده ظلت ق غير جازمة من الناحية المنطقية . ويحتاج الأمر إلى البحث فوق المنطق (أي البحث عن الوقائع دون الشكل) لكي ننمي سند الإثبات أو النفي .

والخلط بين الحركات غير الجازمة منطقيا وبين الجازمة منطقيا يعني ارتكاب مغالطة أصولية في التفكير . ومثل هذه المغالطات تعادل الأخطاء الرياضية التي قد يرتكبها الفرد ، وهو يحل المسائل التي تتضمن المعادلات والعوامل وتغيير طرفي المعادلة ، أو تغيير وضع المصفوفات وما إلى ذلك . ومثل هذه الأخطاء تسمى بالأخطاء الأصولية ؛ لأنها تتضمن خرق قوانين الاستدلال الاستنتاجي والعوامل وتغيير طرفي المعادلات وما إلى ذلك . فهي ليست أخطاء صادرة عن سوء فهم الحقيقة الواقعة للمادة المحتواة ، ومع ذلك فكل من ارتكب مثل هذه الأخطاء يعرف حق المعرفة أنها غالبا ما تؤدي إلى سوء فهم جسيم لما هو صحيح أو غير صحيح واقعيا .

وقد تبين أن قوانين الاستدلال الاستنتاجي هذه قابلة للتطبيق في حالات كثيرة حيث تعرض المناسبة للمرء لكي يقوم بالاستدلال عن مواد الواقع ، وعلاقة السبب والنتيجة ، والتغيرات المصاحبة والقوى المترابطة ، وما إلى ذلك . والواقع أن هذه القوانين أو القواعد لم تنشأ إلا بعد أن اكتسب الجنس البشري خبرة طويلة في معالجة الأشياء والقوى والحوادث الواقعية . والموقف لا يختلف كثيرا عن الطريقة التي تقدمت بها الهندسة وتمت ؛ إذ من المؤكد أن قدراً ملحوظاً من الهندسة قد نما وتقدم عن طريق الأحكام النظرية العامة قبل إقليدس ، فمن الواضح مثلا أن

المساحين المصريين القدماء فهموا علاقة ٣ — ٤ — ٥ لأضلاع المثلث القائم الزاوية. على أنه قبل أن تعرض نظرية فيثاغورث على أنها « نظرية » — أى على أنها توكيد يمكن التدليل على صحته استنتاجا ـ كان لا بد من إيجاد نظام أصولى تعطى فيه مختلف العناصر — مثل النقطة والخط والزاوية والمثلث القائم الزاوية وما إليها — التعريفات الأصولية الدقيقة وتوجد فيه البديهيات والفروض لتضبط إجراءات الإثبات.

ومن الناحية التاريخية تقدم العمل بصورة منتظمة تقريبا : فى بعض الأحيان على أنه علم عملى للقياس أساسا كما كانت الحال فى مصر وبابل، وفى بعض الأحيان الأخرى على أنه منفصل انفصالا كبيرا عن الاعتبارات العملية، فكان يدرس لذاته كما كانت الحال عند الإغريق القدامى حوالى ٦٠٠ إلى ٣٠٠ قبل الميلاد. على أنه فى حدود سنة ٣٠٠ قبل الميلاد جمعت نواحى التقدم المختلفة فى الهندسة ونظمت بصورة منطقية. وكان لا بد أن تنصرم ٢٠٠٠ سنة أخرى قبل أن يبدأ الإنسان فى فهم طبيعة ما خلقه بيديه. ففى الجيل الماضى فقط عرضت بديهيات إقليدس فى مدارسنا العامة على أنها حقائق تدلل على صحة نفسها بنفسها. على أننا نعترف اليوم بأن الهندسة يمكن أن تعتبر نظاما أصوليا وأنه من الممكن أن توجد نظم أصولية بديلة أخرى — وقد أوجدت بالفعل. فلعل أنواع معينة من المسائل وجدت نظم أخرى من الهندسة غير نظام إقليدس مفيدة تماما. والنقطة التى يجب أن تتذكرها هى نفس النقطة التى لاحظناها من قبل فى الفصل السادس وهى أن القواعد أو القوانين الأصولية لا تنشأ تاريخيا إلا بعد أن يفسر الإنسان التجارب السابقة تفسيرا عقليا. ومن ثم تصبح معلومات نظرية بهذا الاعتبار. ولكن ما إن يوجد النظام الأصولى حتى تصبح المعرفة بهذا النظام استدلالية سابقة بمعنى أنها معروفة من قبل علاج المواقف التجريبية التى قد يمكن تطبيقها عليها فيما بعد.[1]

والجازم من الناحية المنطقية — أو الاستدلال الاستنتاجى — قلما يكون مثمرا إذا انعزل. على أن ما يكمن ضمنيا فى سلسلة من المحمولات — أو فى نظام أصولى من المفاهيم — كثيرا ما يتطلب دراسة أطول لتوضيحه. تأمل مثلا مسألة رسم دائرة تمر بنقطة معينة، وفى الوقت نفسه يمس محيطها دائرتين معينتين،[2] تجد

(١) يقدم جون ديوى دراسة ممتعة لهذه النقطة فى كتابه :

Logic: The Theory of Inquiry (New York : Henry Holt & Company, Inc.,1938), pp.16-19.

(٢) مسألة رسم الدائرة هذه تعرف عادة برقم ٧ من مسائل أبولونيوس.

أن العلاقات الضرورية التي لابد أن تفهم جيدا حتى يمكن رسم هذه الدائرة تقع ضمنية في نطاق التعريفات والبديهيات والفروض الموجودة في هندسة إقليدس . وإثبات مثل هذا الرسم هو توضيح أو إظهار هذا الكامن ضمنيا .

تأمل الآن الموقف التالي

افترض أنك قائد لقطاع دفاعي في جبهة حربية معينة ، وقد استخدم العدو طرازا جديدا من المدفعية البعيدة المدى يطلقها في فترات غير منتظمة فيصدر عنها صوت متميز كلما انطلقت . ولو كنت تعرف موقع هذا المدفع الجديد لوجهت نيران مدفعيتك نحوه محاولا أن تصيبه بالعطب . ولكنك لا تملك في قطاعك سوى ثلاث محطات استماع غير مزودة بأدوات الاستماع الموجهة وكل ما لديها هو ساعات توقيت . إنك ستعمد إلى تحديد مواقع المحطات الثلاث على خريطة القطاع ، وستلاحظ الوقت المضبوط الذي سمعت فيه كل محطة آخر طلقة لمدفع العدو ، وستعرف سرعة الصوت في الظروف الجوية السائدة . فهل يمكنك بعد هذا أن تحدد على خريطتك موقع مدفع العدو بالضبط ؟

إن هذه المسألة تبدو مستعصية على الحل إلى أن تعتبر تطبيقا للرسم الهندسي السالف الذكر .

وبالرغم من مثل هذا التطبيق المحسوس للاستدلال الجازم فإن تفكيرنا لو انحصر في الاستدلال الجازم من الناحية المنطقية وحده لظلت أحكامنا غير كافية تماما لمواجهة الحياة اليومية ، وعلى ذلك فلابد لنا من أن نتدبر الآن النمطين الثاني والثالث من أنماط الاستدلال ، وكلاهما غير جازمين من الناحية المنطقية .

الاستدلال الاستقرائي

الاستدلال الاستقرائي حركة في التفكير تتقدم على أساس الادعاء بأن ما يصدق على عينة من فئة معينة من الظواهر يصدق على جميع أفراد هذه الفئة . مثال ذلك ما قيل في مثال العمدة وعملية وضع الفلوريد في المياه : « . . . فإذا كنت تشعر بأنه يحق

لك أن تصدق ماقاله لك هذان السيدان . . . » ماالذى يدفع المرء إلى الشعور بأنه يحق له تصديق العمدة ؟ فى مثل هذه الحال يجوز جداً أن يقوم الضمان على أساس الاستدلال الاستقرائى (بمعنى أننا نعرف أن العمدة قطع على نفسه عدداً من الوعود فى الماضى وأثبت أنه رجل عند كلمته فى كل مرة) وعلى أساس هذه العينة نستدل — استقراء — على أننا يمكن أن نعتمد باطمئنان على وعده ، وأن نتوقع مايستتبعه من نتائج .

ومن الواضح أن هذا النوع من الاستدلال الذى يشمل المادة المحسوسة الواقعية هو دائما أكثر عرضة للخطر من الاستدلال الاستنتاجى الأصولى — أو الاستدلال الموثوق به من الناحية المنطقية ففى المقام الأول نجد أن كل العناصر المؤلفة للموقف المحيط بالشئون الواقعية موجودة . ومن الجائز أننا قد أخطأنا فهم ماقاله العمدة ، ومن الجائز أن العمدة تعمد أن نسىء فهمه ، كما أن العمدة — بطبيعة الحال — قد يموت بالسكتة القلبية قبل أن تتاح له فرصة تأييد وضع الفلوريد فى المياه . وعلى ذلك فإذا شئت الدقة قلنا إننا يحق لنا أن نضمن التوكيد أو الاعتقاد بأنه من المحتمل جداً أن رئيس المجلس إذا أيد عملية وضع الفلوريد فى المياه أيدها العمدة أيضاً .

وهناك — بالإضافة إلى احتمالات الموقف غير المؤكدة التى من هذا النوع — جانبان مشكلان إضافيان يصاحبان الاستدلال الاستقرائى . تحدثنا عن « عينة من فئة معينة من الظواهر » ونحن لايمكن أن نطمئن بصفة قاطعة إلى أن العينة التى اخترناها صحيحة أو عادلة ؛ فالوعود التى قطعها العمدة على نفسه تحت ضغوط معينة أو تحت تأثير الخمر مثلا يصعب أن تعتبر عينة عادلة . ومن الناحية الأخرى هب أننا وفقنا إلى عينة عادلة فعلا فلا تزال أمامنا مشكلة تقرير أى الظواهر الجديدة ينتمى إلى هذه الفئة. مثال ذلك أن العمدة إذا أعطانا هذا الوعد مازحا أو مراوغا لم يجز لنا أن ندرجه تحت (الوعود التى يقطعها العمدة) .

ولقد حاول الناس قرونا أن يصوغوا قوانين معصومة للقيام بالاستدلال الاستقرائى . ويجب ألا ندهش إذا لم توجد هذه القوانين قط . ولو كان ذلك ممكنا لأصبحت الاستدلالات أصولية ، وإذن فهى جازمة من الناحية المنطقية ، وبالتالى استنتاجية أكثر منها استقرائية . إلا أن هذه المحاولات ساعدتنا مع ذلك على أن نحسن فهم طبيعة الأمور

المزعزعة التى يتضمنها هذا النوع من الاستدلال ، فقادنا ذلك إلى فهم نوع الإجراءات التى يحتمل جداً أن تقلل من هذه الزعزعة (وهى لن تقضى عليها قط) .

ولقد اكتشف إجراءان مفيدان لتقرير ما إذا كانت عينة معطاة تعتبر عينة عادلة أم لا . أما الإجراء الأول فهو تكبير حجم العينة والنظر فيما إذا كانت نفس الخصائص مازلت ماثلة أم لا . مثال ذلك أنه إذا كان لديك قدر مليئة « بالبلى » الملون وسحبت منه حفنة ، ووجدت أنك قد سحبت « بليا » أبيض وأسود بنسبة ثلاث إلى واحدة ، فقد يغريك هذا بأن تؤكد — استناداً إلى الاستدلال الاستقرائى — أن القدر مليئة بالبلى الأبيض والأسود بنسبة ٣ : ١ إلا أنك إذا عدت فسحبت مرة ثانية وثالثة فقد تجد أن نسبة الأبيض إلى الأسود قد اختلفت . بل إنك قد تكتشف بعض البلى الأحمر أو الأخضر . ومع ذلك فتجارب البلى فى القدر قد تشير إلى أنك إذا سحبت من القدر عدة مرات — محركا البلى حركة دائرية كل مرة — وتتبعت نسبة كل سحب فإن النسبة سوف تستقر — إن صح هذا التعبير — بعد عدد معين من المرات (ولنقل بعد ست مرات) ، فإذا استقرت النسبة أمكنك أن تخرج بأنك قد حصلت فعلا على عينة عادلة لمحتويات القدر .

ينتج عن هذا أن رغبتنا فى أن نعتبر العينة عادلة لا تقوم على أساس قوانين أصولية إطلاقا ، بل على أساس استدلال استقرائى آخر من تجربة سابقة . وكما وجدنا الاستدلال الاستنتاجي يتسلسل فى سلسلة أو شبكة كذلك الاستدلال الاستقرائى . وسلسلة الاستدلال الاستنتاجى أو شبكته مشدودة إلى البديهيات والنظريات والتعريفات والمجالات . وأما شبكة الاستدلال الاستقرائى فمشدودة إلى الأحكام النظرية العامة الملتقطة من التجربة الجارية (المستمرة) .

وأما الإجراء الثانى لتقرير ما إذا كانت العينة عادلة أم لا فهو فحصها قياساً فى ضوء مجموع المعرفة التى تقبلناها من قبل . ومن حسن الحظ أننا نعرف الشىء الكثير عن العالم بحيث إنه قلما نجابه بمواقف تتألف أغلبيتها من عناصر مجهولة لدينا أو جديدة علينا تماماً . فعندما يعطينا العمدة وعداً فإنها ليست بأول مرة يعطينا فيها رجل مسئول موظف عام وعوداً . وإذا جابهتنا قدر ملئت بليا فإننا لسنا غرباء تماماً عن القدور ولا عن البلى . وبالإضافة إلى خبرتنا الخاصة فإننا نستطيع التوصل إلى تسجيلات واسعة النطاق لخبرة جنسنا البشرى بأسره .

ومسألة الاستقراء برمتها تبدو في ضوء مغاير عندما نتدبر المدى البعيد الذى نظمت به المعرفة البشرية . وإن بيئتنا المحيطة بنا قد بنيت مصنفة إلى أشياء وعمليات وحوادث وما إلى ذلك . ونحن نمر بالتجارب إلى درجة كبيرة — فى ضوء ما تعينه الأشياء التى يمكننا أن نتعرف عليها باعتبارها منتمية إلى هذه الفئة أو تلك مما له كيت وكيت من الخصائص . وأى عينة معطاة يمكن أن تحلل وتقاس وتقارن وتعارض وتقابل بالمواد الأخرى التى تعتبر معرفتنا بها أكثر ثباتا ووثوقا ، وكما لاحظنا من قبل ليست جميع أجزاء عالمنا هذا موضع شك فى آن واحد .

ولمعالجة بعض أنواع المواد تطورت الإجراءات الحسابية والإحصائية لتقرير عدالة أو كفاية العينات . ولمعالجة كثير من المواد نستطيع إجراء التحليلات العضوية أو الكيماوية أو البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية للعينات . وهذه سوف تكشف عن وجوه الشبه ومواطن الخلاف إذا قيست إلى غيرها من المواد المعروفة جيدا ، وبهذه الطريقة يوضع أساس « القياس » للحكم على مدى كفاية العينة .

وهذه الإجراءات نفسها يمكن استعمالها فى علاج مشكلة تقرير انتماء ظاهرة معينة انتماء سليما إلى فئة لدينا منها عينة عادلة . فإذا كنا نعرف بعض الشيء عن نوع المادة التى نعالجها لم يكن الاستدلال الاستقرائى — أو الوثب إلى ماوراء المعروف — بحاجة إلى أن يتلمس طريقه فى الظلام الدامس . والعجز عن الإقرار بأن الاستدلالات الاستقرائية لاتتم بمعزل عن التجارب أو الخبرات الأخرى قد يفضى بالمرء إلى الخروج بأن أى استدلال استقرائى لايمكن تسويغه على الإطلاق ، وهى نتيجة قال بها أكثر من رجل من رجال المنطق فى ألفى السنة الماضية ، إلا أن القول بمثل هذه النتيجة ليس معناه سوى القول بأن الإنسان لايمكنه أن يكون واثقا بأى شيء مالم يعرف كل شيء .

الاستدلال اللماح

يعرف النوع الثالث من الاستدلال الذى يتمم أنماط التفكير باسم الاستدلال اللماح abductive . وتوضح بعض قصص شرلوك هولمز قوة هـذا النوع من الاستدلال أجمل توضيح . وقد عرف المؤلف هذا النمط من الاستدلال بأنه استدلال استنتاجي وكذلك فعل الآلاف من قرائه .

في ذات مرة قرر وطسن أن يختبر قوى شرلوك هولمز فقال له : (١) سمعتك تقول إنه من العسير على الإنسان أن يستعمل أى شيء استعمالا يوميا دون أن يترك عليه طابعه الفردى بطريقة تمكن الملاحظ المدرب من أن يقرأها . والآن لدى هنا ساعة انتقلت إلى حوزتى أخيراً . فهل تتكرم بأن تعطينى فكرة عن خلق أو عادات مالكها السابق ؟

ثم ناول وطسن الساعة لهولمز . ففحصها هولمز بعناية وفتح غلافها الخلفي وتأمله بعدسة ، وفحصها بطرق أخرى . ثم أعاد الساعة إلى وطسن وأدهشه بالملاحظات التالية :

« لا تكاد توجد أية بينات ؛ فالساعة مسحت حديثا مما يسلبنى أهم الحقائق إيحاء . . . وبالرغم من أن بحثى غير مرض فإنه ليس خاليا تماما . . . ويمكننى أن أحكم بأن الساعة كانت ملكا لأخيك الأكبر الذى ورثها عن أبيك . . . وكان (أى أخوك) رجلا ذا عادات غير مهذبة ، رجلا غير مهذب تماما . وكان مهملا فقد ترك وأمامه احتمالات طيبة ، ولكنه ضرب بفرصه عرض الحائط ، وعاش فقيراً فترة من الزمن تخللتها فترات قصيرة من الازدهار ، وأخيرا مات نتيجة الإدمان على الشراب . هذا كل ماأستطيع جمعه من المعلومات . »

فأيد وطسن حكم هولمز فى كل تفصيلاته ، ولكنه وجد صعوبة فى الاعتقاد بأن هولمز استطاع أن يستنبط كل هذا من فحصه المختصر للساعة . فشرح له هولمز الأمر بهذه الكلمات :

«إن مايظهر لك غريبا لا يبدو لك كذلك إلا لأنك لا تتابع سلسلة تفكيرى ولا تلاحظ الحقائق الصغيرة التى قد ترتكز عليها الاستدلالات الضخمة... (فهذه الحروف الأولى هـ . و التى على الغلاف الخلفى) توحى الواو باسمك . ويرجع تاريخ صنع الساعة إلى مايقرب من خمسين سنة مضت ، إذن فهى قد صنعت للجيل الماضى . والمجوهرات فى العادة يرثها الابن الأرشد . ومن المحتمل جداً أن يكون له نفس اسم والدك ، وإذا لم تخنى الذاكرة فإن والدك قد مات منذ زمن بعيد . ولذلك فإن الساعة كانت فى حوزة أخيك الأكبر .

---

(١) وردت هذه الحادثة فى كتاب ا . كونان دويل : Sign of the Four: الفصل الأول .

« وحينما تتأمل ذلك الجانب الأسفل من غلاف الساعة ترى أنه ليس معضوضا في موضعين فحسب ، بل إنه مخدوش ، وأن العلامات تغطيه كله نتيجة لعادة الاحتفاظ بالأشياء الصلبة كالنقود والمفاتيح — في نفس الجيب . ومما لاشك فيه أنه ليس كشفاً كبيرا أن تدعى أن الرجل الذى يعامل ساعة قيمتها خمسون جنيها بهذه المعاملة يجب أن يكون رجلا مهملا ، كما أنه ليس استدلالا عويصا أن الرجل الذى يرث شيئا له هذه القيمة يعتبر ميسورا إلى حد ما فى الجوانب الأخرى .

« ومن المألوف جدا لدى أصحاب محال الرهون فى إنجلترا أنهم إذا أخذوا ساعة خدشوا رقم البطاقة بسن الدبوس على الجانب الخلفى من الغلاف ... وهناك ما لا يقل عن أربعة أرقام ظاهرة لعدستى فى هذا الجانب من الغلاف . والاستدلال — هو أن أخاك كان رقيق الحال غالبا . وهناك استدلال ثانوى ، وهو أنه كان يصادف حالات طارئة من الازدهار ، وإلا لما استطاع أن يوفى بالتزامه . وأخيراً أطلب إليك أن تنظر إلى السطح الداخلى الذى يحتوى على ثقب المفتاح . انظر إلى آلاف الخدوش التى حول الثقب ـ العلامات التى خلفها المفتاح وهو ينزلق عن ثقبه . فهل كان بإمكان الرجل اليقظ أن يحدث كل هذه الخدوش بمفتاحه ؟ ولكنك لن تجد ساعة المدمن على الخمر بدونها . فهو يملؤها ليلا ويترك آثار يده غير الثابتة على هـذا النحو .

فأين الغموض فى كل هذا ؟ »

لاحظ كيف يختلف هـذا النوع من التفكير عن صورتى الاستدلال اللتين ناقشناها من قبل . فى الموقف الذى يتطلب الاستنتاج يجابهنا محمولان يعتقد أنهما مترابطان بالمضمون ، وسبب تفكيرنا هو أن نستدل على صحة أو بطلان أحدهما من صحة أو بطلان الآخر . وفى الموقف الذى يتطلب الاستقراء تجابهنا مادة يعتقد أنها عينة عادلة لفئة كبيرة من المادة المشابهة . وسبب تفكيرنا فى هذه الحال هو أن نستدل بما يمكن اكتشافه من العينة على ما يمكن توكيده باطمئنان عن الفئة كلها . ولكننا فى حالة الاستدلال اللماح تجابهنا بعض الحقائق والحوادث والمواقف وما إليها مما يعتقد أنها ذات صلة باهتمام أو سؤال أو مشكلة معينة . وسبب تفكيرنا هنا هو أن نوجد ـ بالاستدلال ـ التفسيرات الممكنة لهذه الحقائق ؛ فنحن ـ إذ نحاول أن نفسرها وأن نفهم لماذا كانت هى الحاصل أو الوضع ـ نخلق فرضاً . وعلى ذلك فالاستنتاج اللماح

هو بذل محاولة لترتيب ما نلاحظه وهكذا تخلق الفروض ، وهي توجه البحث الذي يؤدي إلى الترتيب المنشود . وفي نطاق البحث قد يعمل كلا الاستدلالين الاستنتاجي والاستقرائي .

وهناك طريقة أخرى للتفكير في الاستدلال اللماح ؛ وهي أن تتذكر شيئاً قيل من قبل عن الاستنتاج . إذا عرفنا أن ب يستتبع ق ، وإذا لم يواجهنا سوى ق وحده كان الاستدلال على ب غير جازم . مثال ذلك أننا إذا كنا لم نتحدث قط إلى العمدة عن عملية وضع الفلوريد في مياه الشرب وإنما قرأنا فقط في الجرائد أنه يؤيد هـذا المشروع ، كان استدلالنا على أنه إنما يفعل ذلك لأن رئيس المجلس أيد المشروع ، استدلالا غير جازم تماما ؛ وإن ظل واحداً من التفسيرات الممكنة ، ولكننا عن طريق الاستدلال اللماح نستطيع أن نخلق فرضاً يفسر سلوك العمدة .

ومثل هـذه التفسيرات لا تنبثق من الفراغ ؛ إذ قلما يواجه الإنسان مواقف جديدة تماما أو غير مألوفة كلية ، أو حتى إلى حد كبير . والواقع أن المشكلة لا تعتبر مشكلة — ولا يمكن أن يقرر أنها مشكلة — إلا إذا توافر لدينا بعض الائتناس بموضوع الموقف الذي تنشأ فيه المشكلة . وكلما جابهنا مشكلة في مواقف لا يقيد فيها تفكيرنا ولا يدفع دفعا أتينا بخبرتنا الماضية لتعالجها بطبيعة الحال . وهـذا الفعل — كما لاحظ جون ديوي ذات مرة — طبيعي كالتنفس ، فنجد أنفسنا نخلق الفروض بالاستدلال اللماح لحل الصعوبات التي تعترضنا .

الاختيار من بين الفروض

غالباً ما نجد كثيرا من الاحتمالات والإيحاءات بالفروض تعرض لنا ، وعلينا أن نختار من بينها . ففي حالة الاستدلال اللماح لا تـكون بداية التفـكير السليم هي القيام بالاستدلال الصحيح ، بل اختيار أفضل ما يقدمه نشاطنا الإبداعي . وكما هي الحال في الاستقراء لا يمكننا أن نضع قوانين جازمة . وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نقترح الشروط المهمة التي يجب أن تتوافر في الفروض التي يخلقها الاستدلال اللماح إذا أرادت أن تستأثر بانتباهنا الجدي .

يجب على الفـرض أولا وقبل كل شيء أن يفسر كل ما نعرفه حتى الآن من الحقائق ذات الصلة بالموضوع . وكما كان من الجائز أن نقفز — قبل الأوان — إلى حكم عام غير سليم في الاستنتاج الاستقرائي — فإننا قد نغرى كثيرا بأن نقبل أول احتمال

يبدو لنا أنه يفسر أكثر من غيره حقائق الموقف الظاهرة . وتعتبر مسألة تقرير أى الحقائق هى ذات الصلة بالموضوع فعلا مسألة بحث جدى بطبيعة الحال . والواقع أن كل فرض يدعى مقدما أن بعض الحقائق يجب أن تعتبر غير ذات صلة بالموضوع إلا أننا عند القيام بالاختيار من بين الاحتمالات التى تعرض نفسها يجب أن نستبعد أو نعدل أى اقتراح لا يفسر الحقائق التى يمكن أن تعتبر ذات صلة بالموضوع إذا قبل الاحتمال كأساس يبنى عليه الحل . مثال ذلك لنفترض أن شرلوك هولمز حين فحص الساعة ولاحظ الحروف الأولى « هـ . و » خطر له احتمال أن هذه الساعة يمتلكها أخو وطسن الأصغر لا الأكبر . فى ظل هـذا الفرض يكون قدم عهد الحروف الأولى كقدم عهد الساعة نفسها حقيقة ذات صلة ، ولكن هذا الفرض لا يفسرها . ولنفرض — من الناحية الأخرى — أن أول ما تبادر إلى ذهن هولمز من الاحتمالات هو أن وطسن اشترى هذه الساعة أخيراً من محل الأدوات المستعملة . فى ظل هـذا الفرض يحتمل ألا يكون لتاريخ الحروف الأولى أو حتى الحروف الأولى نفسها أى مغزى . فقد ينظر إلى أن « و » — وهو الحرف الأول من « وطسن » — على أنه محض تشابه . ولا يمكن استبعاد هذا الفرض بسبب الحقيقة غير ذات الصلة — وهى الفرق بين زمن كتابة الحروف الأولى وعمر الساعة .

وهذا يظهر لنا شرطاً آخر . وهو أن الفرض يجب أن يكون مثمرا ، أى أن يكون أداة نافعة لتوجيه البحث أو التصرف التالى . ووظيفته هى أن يوجه البحث عن المزيد من البينات ، ومن ثم يجب أن يمكننا من التهكن بنتائج الملاحظات الخاصة المقبلة . وهكذا نجد أن وظيفة الفرض الأولى وظيفة توجيهية . أضف إلى ذلك أننا يجب أن نلاحظ أن كلا من شرط تفسير الحقائق وشرط التوجيه إلى المزيد من البحث هما « شرطان منطقيان » مستخلصان من واقع عملية الملاحظة والتفسير . والفرض — آخر الأمر — افتراضى بمعنى أنه معرض للتعديل المستمر خلال العملية ، بل ومعرض للاستبدال ، وعلى هذا فى البحث العلمى يحدد الفرض المناسب الإجراء التجريبى الجازم ، ويعمل كأساس للاستنتاج بالاتصال مع هيا كل المعرفة المقررة .

واشتراط أن يكون الفرض مثمراً يتطلب أن نعتبر الاتساع النسبى للحقائق المتصلة بأغراض البحث أو اهتماماته ذات صلة بالموضوع — وذلك فى الاتجاه الذى

يتجه إليه الفرض . وهذا التأكيد على الاهتمام أو الفرض الشخصى لا يحطم — بأية حال من الأحوال — الموقف الموضوعى للبحث العلمى . وفى حالة الاستدلال اللماح لا سبيل إلى إلغاء العنصر الشخصى الإبداعى إلا أن العنصر الشخصى الماثل دائما كلما فكر الإنسان تضبطه الشروط التى يتم بها بحث الفرض . ويمكن أن يقال إن الاستدلالات الاستنتاجية يمكن أن تقوم بها الآلات بعد أن يخلقها الإنسان على صورة عملياته الخاصة ومثالها . وبنفس الشروط يمكن أن تصنع الآلات لتقوم بتحليل العينات وحساب الاستقراءات الإحصائية ولكن حينما يتحرك الإنسان فى المشكلة حركة إبداعية فإن وقع تفاعل الشخص ككل مع الموقف المشكل هو الذى ينتج الاحتمالات والإيحاءات التى من شأنها أن تنظم وتفسر الحقائق وتيسر حل الجوانب المشكلة من الموقف . وفى القيام بالاستدلالات اللماحة يلعب عنصر الإبداع الشخصى أو العبقرية دوراً حاسماً فى تقدم العمل العلمى[١] .

وهناك شرط ثالث يجب أن يتوافر للاستدلال اللماح وهو أن يكون بسيطا نسبيا . ومما يقال أحياناً إنه إذا تساوت الأمور الأخرى كان الفرض الأبسط هو الأجود . ولكن البساطة ليست بالأمر السهل وهذا يبدو غريباً . ويجب أن نكون على حذر — فى المقام الأول — ألا نخلط بين البسيط والمألوف . فما يبدو بسيطا لأحد الناس قد لا يبدو كذلك لغيره ممن تختلف خبرتهم . والمطلوب هو البساطة النظامية . وحينما نقرر أى الفرضين أبسط يجب أن نتدبر أولا أيهما يشتمل على عدد أقل من العناصر أو الدعاوى المستقلة . وثانيا أيهما يفسر تفسيرا أكبر كل ما يمكن ملاحظته فى الوقت الحاضر من الحقائق

---

(١) مما يمكن إدراكه — بطبيعة الحال — أن الإنسان يمكنه أن يركب آلة إذا شحنها بمقادير ضخمة من المعلومات عن الفروض الناجحة السابقة أمكنها أن تكون فروضا تشبيهية بصورة آلية . وإن الإنسان ليتردد فى التهكن إطلاقا بما يمكن أن يراد بالآلات أن تفعل فإذا اعتبر المرء أن سلوك الإنسان العقلى لا يختلف كثيرا عما نسميه فى وقتنا الحاضر «بالعقول الإلكترونية» فإن التحسين المستمر لهذه الآلات يجب أن يقلل هذا الفرق . أما إذا اعتبرنا تفكير الإنسان متفوقا تفوقاً هائلا (وخاصة من جهة نظر الإبداع) على العمليات التى تقوم بها الآلات فالمفروض أن نتوقع أن الإنسان سيخترع فى النهاية آلات « متفوقة تفوقاً هائلا » ولكنها بالرغم من أنها قد تساعده على أن يفكر بكفاءة أكبر فإنها سوف تظل مع ذلك أدواته هو .

ذات الصلة بالموضوع. أو ما يمكن أن يلاحظ فيما بعد فى ضوء ماتعينه المضامين النظامية التى يمكن أن تستنبط من دعاواه الأساسية .

مثال ذلك أن هناك نظريات كثيرة يمكن التقدم بها لتفسير سلوك الإنسان فى ضوء ما تعنيه غرائزه الأساسية القاشمة ، فالنظرية التى تعرض لغريزة واحدة من هذه الغرائز — كالدافع الجنسى مثلا — تبدو « بسيطة » بالقياس إلى مجموع العناصر الأساسية . إلا أنه يتضح أن مثل هذه النظرية ظاهرة العجز عن تفسير كل مانلاحظه من مسلك الإنسان دون الاستنجاد بعدد كبير من الدعاوى الفرعية والشروح المتخصصة وما إلى ذلك . وأما إذا تعرضت النظرية لقائمة طويلة من الغرائز الأساسية — بالإضافة إلى الدافع الجنسى — استطعنا أن نجعلها تفسر السلوك الإنسانى برمته . ولكن مالم يمكن إظهار ترابط الغرائز المدونة فى القائمة ترابطاً نظاميا فيما بينها من ناحية ، ومع جوانب السلوك الأخرى التى يقال إنها تفسرها من ناحية أخرى ، فإن هذه النظرية لايمكن أن توصف بأنها بسيطة . إن قصة الغرائز برمتها تبدو — فى ظاهرها — مسألة بسيطة ، إلا أن أحدا لم ينجح ، حتى يومنا هذا فى تكوين نظرية للسلوك الإنسانى الغريزى يمكنها أن تطابق ماتتطلبه البساطة النظامية .

إثبات الفروض

كثير مما قيل حتى الآن فى هذا الفصل يمكن وضعه فى إطار أكثر وظيفية بأن نتدبر كيف يمكن إثبات الفروض . فعندما يصاغ الاستدلال اللماح بعناية لكى يفسر مالوحظ ويوجه المزيد من البحث ، يصبح فرضا . والموقف المشكل — من الوجهة السيكولوجية — هو ، فى العادة ، المناسبة السانحة لتوكيد جملة الشرط فى المحمول الافتراضى توكيداً مبدئيا مشروطاً . واصطلاح الفرض قد يستخدم فى بعض الأحيان ليدل على المحمول الافتراضى كله . وهو يستعمل أيضا — كما يستعمله المؤلفان هنا — ليدل على الفكرة أو الاحتمال المبدئى الذى يصبح ، حينما يصاغ ، صدر المحمول

الافتراضى[1] وقد يمكننا أن نكتسب بعض البصيرة فى منطق الإثبات بتدبر الموقف المشكل البسيط التالى :

لنفترض أن إنسانا وجد زجاجة صغيرة مليئة بسائل صاف ، وتساءل: ماذا يمكن أن يكون هـذا السائل ؟ ففتحها وشمها فلما لاحظ الرائحة النفاذة تبادرت إلى ذهنه أنماط معينة من المعانى تكونت أيام دراسته للكيميا فى المدرسة الثانوية وأكد أن هذه زجاجة حامض . وهذا توكيد مبدئى بطبيعة الحال ، ولكنه يكون حله الافتراض لمشكلة أثارتها زجاجة السائل المشكوك فيه . ثم عندما يتذكر أن ورق عباد الشمس هو أحد طرق اختبار الحامض ، فإنه فى تلك اللحظة يكون قد قام بتكهن ضمنى يمكنه أن يستغله ليفحص توكيده المبدئى .

فإذا أراد الإنسان أن يكون أصوليا فى مثل هذا الموقف أمكنه أن يصوغ سلسلة أو أسرة من الجمل الشرطية (إذا كان — إذن) ليكتشف معنى التوكيد المبدئى . والجمل التالية توضح ذلك :

إذا كنت أتذكر تذكرا سليما الكيميا التى درستها فى المدرسة الثانوية ، إذن فالحامض نفاذ الرائحة ويحول ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر .

(١) هذه الجملة (التى تسمى أحيانا بالفرض المناسب Collateral أو الموازى) لها وظيفة خاصة وهى ربط المشكلة الراهنة بمجموعة من المعلومات الثابتة إلى حد ما . وهى بهذا تفسر أو ترتب ما قد لوحظ فعلا (وهى الرائحة النفاذة) وتوحى بخطوة أخرى فى البحث (وهى استخدام ورق عباد الشمس) .

(٢) إذا كان السائل الموجود فى هذه الزجاجة حامضاً ، إذن فإنه سيحول ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر .

هذه الجملة (وتسمى أحياناً بفرض العمل) تشير إلى خطوة أبعد ؛ فهى تقرر المعنى الوظيفى لمجموعة المعلومات بالنسبة للمشكلة القائمة ، وتشير إلى ما يجب أن يعمل لاختبار ما تقدم ثم تأكيده بصورة مؤقتة مبدئية .

---

[1] سوف نناقش فى الفصل الثالث عشر وظيفة جملة الشرط (إذا كان — إذن) فى اختبار الفرض .

(٣) إذا وضع ورق عباد الشمس فى السائل إذن . فإنه سيلاحظ أن عباد الشمس سيتحول إلى اللون الأحمر .

هذه الجملة (وتعرف أحيانا بالفرض الإجرائى) تحدد فى مقدمتها عملية تنفذ كما يشتمل جواب الشرط فيها على تكهن يمكن ملاحظته .

ونستطيع أن نجمع هذه الأسر من الجمل فى صيغة افتراضية واحدة على هذا النحو:

(٤) إذا كنت أتذكر تذكراً سليما الكيميا التى درستها فى المدرسة الثانوية ، وإذا كان السائل الموجود فى هذه الزجاجة حامضاً ، وإذا وضع ورق عباد الشمس فى السائل ، إذن فإنه سيلاحظ أن عباد الشمس سيتحول الى اللون الأحمر .

من هذا نرى أن أسرة الجمل الشرطية بأسرها هى التى تعرض للاختبار وليس التوكيد أو الفرض المبدئى المؤقت وحده . وفى العلوم المتقدمة جيداً مثل الفيزياء نجد فروضاً كثيرة مناسبة مفحوصة جيداً وإجراءات عملية منقحة جيداً إلى درجة أن مقدمة فرض العمل هى الجزء الذى يعتقد أنه هو الجدير بالفحص فقط . أما العلوم الاجتماعية والسلوكية فإن الافتقار إلى الفروض المناسبة المقررة وإلى إجراءات العمل يحدث من الارتباك ما يجعل البحوث فى هذه العلوم تقرر دون بذل أية محاولة للصياغة الدقيقة.

ولعل هذا الافتقار الى الوضوح قد أسهم فى تكوين الفكرة الخاطئة ؛ وهى أنه إذا صيغ مضمون أو أكثر من مضامين الفرض كتكهنات ، ثم نجحت عندما عرضت للاختبار بعد ذلك ـ فقد يعتبر أن المشكلة سويت تسوية مرضية بعد أن تم إثبات الفرض ـ وذلك الى أن تجد صعوبة أخرى على الأقل . ولكننا إذا تذكرنا طبيعة المغالطة الأصولية وجب أن نكون على حذر فى هذا المقام .

فتأييد أو إقامة جواب الشرط تترك جملة الشرط غير جازمة من الناحية المنطقية. وهذا هو الوضع لأنه يجوز دائما أن يؤدى صدر جملة شرطية أخرى إلى نفس جواب الشرط أو النتيجة المشاهدة . فى هذا المثال الذى ضربناه ربما كانت الزجاجة تحتوى على صبغة سرية غير منظورة تحول أى قطعة من الورق إلى اللون الأحمر . والرجل المفكر تفكيراً تأمليا يواجه المهمة الشاقة ؛ مهمة توضيح أنه لا يفسر التكهن الذى تأيد فعلا سوى فرض واحد دون سواه . وبالاختصار فإثبات صحة أى فرض معناه تفنيد جميع الفروض الممكنه الأخرى .

وهذه النتيجة توجه النظر مرة أخرى إلى أن معرفتنا بشئون الواقع يجب أن

تظل دائما عرضة لإعادة النظر الممكنة فى ضوء الشواهد الجديدة . كما تبين أن الخطط النظرية التى تقوم بوظيفة تحليلية فى البحث لاتثبت صحتها بصورة نهائية قط . وأنها أيضا عرضة لعمليات إعادة النظر أو الاستبعاد إذا أنشأ بعض الناس لبناء الخبرة طريقاً آخر يثبت أنه أكثر نفعا . وقد اكتسب منطق الإثبات معنى إجرائيا لاذعاً فى عبارة نسبت إلى « لويس باستير » عندما قال : « لقد طلبوا إليك أن تثبت أنك على حق ، ولكنى أقول لك : حاول أن تثبت أنك على خطأ » .

والواقع أن العلم يتقدم بالطبع بمقتضى عملية تجميع الشواهد الموجهة نحو تبديد الشك المعقول . وهذا لايتطلب تفنيد الفروض المنافسة فحسب ، بل وخلق واختبار الكثير من « أجوبة الشرط » . مثال ذلك إذا كان السائل حامضا فإن المرء يتوقع — بالإضافة إلى اختباره بورق عباد الشمس — أنه يحتوى على الأيدروجين ، وينتظر أنه من الممكن أن يتحول إلى ملح . ومثل هذا الدليل الإضافى هو — من وجهة النظر المنطقية — دليل ليفند الفروض المنافسة المختلفة الأخرى . إلا أنه — من وجهة النظر المثدولوجية — ربما كان أكثر جدوى أن تنمى وتفحص عددا واسع المدى من الجمل الشرطية (إذا كان — إذن) القائمة على الفرض المبدئى ، وذلك قبل الدخول فى بناء الفروض المنافسة واختبارها . وهذا الإجراء إجراء مطلوب — بطبيعة الحال — لأنه كلما اتسع مدى أجوبة الشرط أو النتائج قل عدد الفروض المنافسة التى تفسر نفس أجوبة الشرط أو نفس النتائج .

ومن الوسائل المنطقية التى بدأت تشيع باطراد — وخاصة فى البحث الذى لايصاغ صياغة دقيقة — الفرض المنفى ، ونستطيع أن نوضح منطق الفرض المنفى ببساطة : لنفرض — فى حالة زجاجة الحامض — أن فرض العمل قد صيغ على هذا النحو :

٣َ — إذا لم يكن السائل الموجود فى هذه الزجاجة حامضاً ، إذن فإنه لن يحول ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر .

فإذا لم يتحول ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر فإن هذا قد يفند جملة الشرط (أى مقدمة الفرض المنفى) ومثل هذا النفى للنفى يعادل الإثبات وهذا يتخطى — كما هو ظاهر — الصعوبة الأصولية وهى عدم القدرة على توكيد جملة الشرط بإثبات جواب الشرط . والصعوبة — بطبيعة الحال — هى أن القضية ليست مسألة شكل بل مسألة واقع ونحن نقوم بالبحث والتجريب ، لا لإقامة المضمون المنطقى ،

ولكن لإقامة سند أو دليل لتوكيد الشرط المادى . فما لم يتقرر فعلا أن الحامض — والحامض وحده — هو الذى يحول ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر فليس هناك مسوغ (أو فرض مناسب) لاتخاذ (٢َ) فرضا للعمل . أما إذا تقرر ذلك فعلا فإنه لا يكون ثمة شيء افتراضى حول هذا الشرط . ولو كان هذا هو الوضع لكان فرض العمل هو :

٢ً — إذا صار لون عباد الشمس أحمر فى هذا السائل إذن فإن هذا السائل حامض .

وعلى ذلك فإذا أيد الاختبار الفعلى صدر جملة الشرط أمكن للمرء أن يؤكد جواب الشرط عن طريق الاستدلال الاستنتاجى .

وفى بعض الدراسات الإحصائية يقرر الفرض المنفى فى الواقع أن « النتائج المتوصل إليها » قد تفسر عشوائيا أو بتقليل عامل الاختبار بالمصادفة . ومعنى هذا أنه حين يكشف التحليل الإحصائى للبينات عن ارتباط له مغزى (كذلك، الذى تقيمه الفروض المناسبة Collateral) فإن الإنسان يكون فند الفرض المنفى وأثبت (عن طريق نفى النفى) أن « اللامصادفة » هى التى تعمل . ولكن ما معنى « اللا مصادفة » ؟ وهكذا نرى أن الأداة الأصولية لا يمكنها قط أن تستبعد حاجتنا إلى البحث الواقعى .

وكقاعدة عامة يحسن بالباحث أن يقرر — بأكبر ما يستطيع من الكمال والإيجابية — ما هو احتماله بالضبط ولماذا : عندئذ فقط يكون فى وضع يمكنه من أن يقوم — بأى قدر من الجدية — بتخطيط لتجميع الأدلة . ومن السهل أن تكشف النقاب عن الحقائق بما تتضمنه من معاملات الارتباط . ولكن إلى أن تتحد الحقائق مع شيء ما — مع فكرة تعد جزءا من نمط من أنماط المعانى مثلا — فإن الحقائق لا تكون دليلا على أى شيء . ولعلنا نسميها بحق بينات بعد أن تصل إلى مقام الأدلة وليس قبل ذلك .

المغالطة

إننا الآن على استعداد لأن ننظر مرة أخرى في المشكلة العامة ، مشكلة الانتقال إلى توكيد الاعتقادات الجديدة على أساس ما تقبلناه فعلا من الاعتقادات المدعمة بالأسانيد . لقد لاحظنا أن هذه الحركة عندما تتم بصورة تأملية فإنها تتم في ضوء ما يعنيه نمط أو أكثر من أنماط الاستدلال الثلاثة . ولكننا نجد دائما الكثير ممن حولنا يحثوننا على أن نفرغ من العملية التأملية وننتقل بسرعة إلى الاعتقادات التي يؤكدون لنا أنها تتصل اتصالا معقولا بما نعتقده فعلا .

وقد تستغل وسائل كثيرة لإقناعنا بذلك ، ومن أشيعها الدعاية ، وقد استعملت كلمة الدعاية Propaganda في الأصل مرتبطة بجماعة من كرادلة الكنيسة الكاثوليكية الرومانية كانت مهمتهم إدارة الإرساليات . وأما المعنى الأصلي للكلمة فهو المجهود أو الحركة المنظمة لنشر أو إذاعة أو تنمية دعوى معينة . غير أن استعمالها المعاصر كثيرا ما يعني أي محاولة للإقناع بالمناشدة الوجدانية أكثر منها بالنقاش الجدي . وهكذا قد تستعمل الدعاية لاختصار الطريق إلى النتائج التي يجوز التوصل إليها عن طريق عملية أبطأ فعلا ، أو عن طريق البحث التأملي .

فهل يحق للمدارس أن تستغل الدعاية لكي تقنع التلاميذ بالوصول إلى نتائج معينة ؟ إن هذه مسألة تبلغ من الأهمية مبلغاً يدفعنا إلى أن نتناولها بتفصيل أكبر في فصل تال إلا أننا نكتفي الآن بأن نورد بعضاً من المغالطات الأكثر شيوعا مما يوجد في المناقشات التي تستهدف إحداث التقبل السريع لنتيجة ما .

هناك قائمة طويلة بالمغالطات في التفكير مما قد يلجأ إليه المرء عن عمد وهو يحاول إقناع الآخرين عن طريق ما يبدو نقاشا معقولا . إلا أن ما يلي يعتبر متصلا — بصفة خاصة — بمسألة اختصار بغية فرض الالتزام :[1]

---

(١) يستطيع القارئ المهتم أن يرجع إلى الكتب المعتمدة في المنطق ليستكمل بحث المغالطات . ومعظم المؤلفين يتابعون عن قرب تصنيف المغالطات الأصلي الذي قام به أرسطو وخاصة كتابه De Sophisticis Elenchis
والواقع أن التصنيفات المعتمدة كثيراً ما تتداخل ولا تستنفد كل الاحتمالات ، ولكن =

تدبر الجدل التالى :

ماهو موافق للطبيعة جيد وسليم ،

وإشباع دوافع الفرد الأساسية موافق للطبيعة ،

إذن فإشباع دوافع الفرد الأساسية جيد وسليم .

لاحظ التعبيرات المبهمة الزائغة : فتعبير «موافق للطبيعة» يستعمل فى المرة الأولى بالمعنى العام غير الشخصى ، وفى المرة الثانية بالمعنى الخاص وهو الرغبة الشخصية . والاستدلال السليم يتطلب الوضوح والثبات فى استعمال المصطلح سواء أكان هذا الاستدلال استنتاجيا ، أم استقرائيا ، أم لماحا . ومن الجائز جدا أن يزحف استعمال المصطلح استعمالا غامضا أو ذا احتمالات إلى المناقشات فى كل مرة تؤخذ فيها المصطلحات من الاستعمال العام أو الاستعمال الفلسفى لتستعمل فى التفكير فى المشكلات العملية المتخصصة المحسوسة . والمناقشة التالية معروفة جيدا فى الدوائر التربوية المعاصرة ولعلها تصلح فى يوم من الأيام إيضاحا كلاسيكيا لهذه النقطة . فهى تخلط الشىء الظاهر ونصف الحقيق وأغراض المؤلف التى لم يفصح عنها — بصورة لايملك معها القارىء سوى أن يقول : « آمين ! » دون أن يكتشف — إلا بعد مدة على الأقل — أنه قد ألزم نفسه بموقف لايمكن التمسك به : [1]

« من أهداف التربية استخلاص عناصر طبيعتنا الإنسانية المشتركة ، وهذه العناصر هى هى فى كل زمان ومكان . وعلى ذلك ففكرة تعليم المرء أن يعيش فى أى مكان معين أو زمان بالذات ، وأن يتكيف لأية بيئة خاصة ، فكرة غريبة على المفهوم الصحيح للتربية » .

= الطرق المحتملة للوقوع فى المغالطات تكون غير جازمة ، ومن الجائز أن تكون فائدة التصنيف لتحقيق هدف معين أهم بكثير من « صحة » التصنيف بالمعنى المثالى . وقد يحقق المدرسون غايتهم جيداً بالرجوع إلى الكتاب الذى ألفه سيتوارت تشيس

Guide to Straight Thinking (New York : Harper & Bros,1956)

الذى يتناول «المغالطات الثلاث عشرة» ويوضح كل واحدة منها من واقع الوقائع اليومية التى يواجهها الناس فعلا .

(١) Robert M. Hutchins, The Higher Learning in America (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1936),p. 67.

« والتربية تستتبع التعليم . والتعليم يستتبع المعرفة . والمعرفة هى الحقيقة . والحقيقة هى هى أينما كانت . ومن ثم فالتربية يجب أن تكون هى هى فى كل مكان . »

وهناك مغالطة مضللة أخرى تعرف باسم تحميل العبارات فوق[1] ماتحتمل Hypostatization وهى صورة من التفكير الخاطىء تعرف أحيانا بمغالطة التجريد Fallacy of abstraction وهى تتكون من استعمال المفهومات المجردة كما لو كانت تمثل مواد أو وحدات محسوسة . وطبيعة اللغة الإنجليزية تجعل من السهل نسبيا تحويل معظم الأفعال والظروف والصفات إلى أسماء . وكثير من الأسماء يدل على وحدات حقيقية أو أشياء وجودية مثل الكلب والشجرة والذهب وما إلى ذلك . ولكننا حينما نزعم أن كل اسم يدل على شىء يصبح التفكير مخطئا . وعلى ذلك فلا بد من توجيه العناية الخاصة عند التعامل بمصطلحات من قبيل : الدولة ، المجتمع ، الرأى العام وما إلى ذلك . صحيح أنه عندما توحد العناصر فى كليات كثيراً ماتفقد شخصيتها كأجزاء ، وتصبح من النسيج العضوى لكلية جديدة . إلا أن المدى الذى يحدث به هذا يجب أن يتقرر فى كل حالة . وقد ترتكب مغالطة تحميل العبارات فوق ما تحتمل مثلا بادعاء أنه لما كان اتحاد الأكسجين والأيدروجين بطريقة معينة يفقدهما شخصيتهما فى كل مادة جديدة لها نفس تماسك العناصر الأصلية فإن أفراد البشر قد يفقدون شخصياتهم بنفس الطريقة فى كل محسوس جديد ، وهو « الجماعة » .

وكثيرا ما يتم التعبير بالأسماء عن بعض ألوان النشاط الإنسانى مثل الشعور والرغبة والتصرف بذكاء وما إلى ذلك ، فتحمل فوق طاقتها . ويجب أن يكون المرء على حذر من هذه المغالطة بصفة خاصة عند القيام بالاستدلال اللماح ؛ ذلك لأنه من الجائز أن يعرض النشاط أو العملية المحملة فوق ما تحتمل ـ نفسها كقوة عرضية أو كل عرضى عندما نبحث عن الفروض التفسيرية . ومن المشروع لأغراض التحليل المنطقى أن تخلق كليات إدراكية ليس لها مدلولات وجودية إلا بربطها بألوان من النشاط أو العمليات المعقدة .

وعلى ذلك فمثل هذه الكليات الإدراكية يجب أن تؤخذ بمعناها الاستكشافى .

---

(١) قد يجد القارىء المهتم من المفيد أن يتابع الإشارات المفهرسة إلى تحميل العبارات فوق ماتحتمل فى كتاب ديوى المذكور .

مثال ذلك مفاهيم فرويد وهي الذات السفلى والذات العليا — التي هي في الحقيقة الشعور واللاشعور قد تكون كليات إدراكية مفيدة دون أن تقابل في الواقع أي عنصر حقيقي من عناصر الجهاز العضوي البشري أو دون أن تقابل تماما أية عملية معينة أو نشاط محدد فالمغالطة تتكون من جعل مثل هذه الهياكل أو البنايات أشياء .

Irrelevant Evidence وأشهرها الجدل المتمركز حول الإنسان Argumentum ad hominem والجدل المستدر للعطف Argumentum ad misericordiam والجدل المستغل للجهل Argumentum ad ignorantiam والجدل المستغل للمشاعر الشعبية Argumentum ad populum والجدل المستغل لتأييد الشخصيات البارزة Argumentum ad verecundiam .

وهناك عدد من المغالطات التي تستعمل عن عمد في محاولات فرض الالتزام بدون تفكير ، وهي تقع في التصنيف العام تحت عنوان «الدليل غير ذي العلاقة بالموضوع»

وكلما أدخلت الشخصيات والدوافع واللمزات والغمزات حول السمعة والعادات الشخصية وما إلى ذلك في عملية التفكير استدعى النقاش أن يكون المرء على حذر . فالجدل المتمركز حول الإنسان — وهو عادة توجيه النقاش إلى الإنسان أكثر من توجيهه إلى مزايا الاقتراح نفسه — قديم وشائع . ولقد نشأت صورة خبيثة خاصة من هذه المغالطة بفضل التقدم الذي حدث في علم النفس الاجتماعي والتحليل النفسي بحيث أصبح في مقدور أي رجل له بعض الإلمام بهذين العلمين أن يفند آراء أو مناقشات خصمه بأن يشرح بعض الحوادث التي حدثت في حياة الخصم الماضية ويبين أنها قد « تسببت » في أنه يعتنق أو يؤمن باعتقاداته الراهنة . وتكمن وراء مثل هذا الشرح دعوة مؤداها أن اعتقادات الخصم هي برمتها مسألة تدريب أو تهيئة ظروف . والواقع أن الادعاء العام بأن الجنس البشري عاجز عن التعلم الحقيقي (أي وزن الاعتقادات في ضوء ما تعينه الأدلة) قد يكون ماثلا أيضاً . إلا أن الشخص الذي يقدم هذا الشرح يزعم أيضاً أنه هو والجمهور المستمع إليه يشذون عن ذلك ، لأنه يدعي معقولية تفسيره لموقف خصمه .

والجدل المستغل للعطف هو الاسم الذي تسمى به المغالطة التي تتجه إلى أن تستدر العطف أكثر من مزايا الموقف . وقد كان من الشائع لدى الإغريق القدماء

أن يحضر المتهم أسرته إلى المحكمة حتى يرى المحلفون بؤسهم . ومما لا شك فيه قطعا أن العدل بدون رحمة كثيراً ما ينتج عنه عدم المساواة . ولكن الشىء نفسه يصدق على الرحمة بدون عدل .

والجدل المستغل للجهل هو مغالطة تحويل ثقل البرهان بصورة تخدم قضية اقتراح المرء بملاحظة أن خصومة غير قادرين على أن يفندوا الاقتراح بالدليل الإيجابى وهذه الطريقة فى « التفكير » محيرة بصفة خاصة عندما تستخدم فيما يتصل بما لا يمكن إثباته من المحمولات التى تتضمن المفاهيم الدينية أو الميتافيزيقية . وهى فى بعض الأحيان قوية الإقناع والإغراء إذا هى استعملت للحصول على الالتزام بطريقة معينة فى التصرف لا يمكن التكهن بالكثير مما يترتب عليها من نتائج فى الظروف الراهنة . وإذا تحالفت هذه المغالطة مع الجدل المستغل لمشاعر الشعب وعواطفه وانحيازاته ، أو مع الجدل المستغل لتأييد الشخصيات البارزة ، وهو الإشارة إلى أن الشخصيات المبجلة والمنظمات وقادة الرأى فى الميادين الأخرى ومن إليهم يؤيدون هذا التصرف المراد الالتزام به ، احتاجت مدافعتها إلى شجاعة حقيقية .

ويشتد الإلحاح فى الآونة الحاضرة فى المطالبة بتنفيذ الكثير من المقترحات الرامية إلى إعادة تشكيل التعليم العام ؛ لأن الشخصيات البارزة فى المجتمع والكتاب المحترفين والحجج فى التاريخ وفى تصميم الغواصات الذرية ، وفى شعر روبرت براونتج ومن إلى هؤلاء يؤيدونها . وحينما يصدر المؤرخ أحكامه النظرية العامة عن التعليم العام المعاصر كان من الجائز أن تكون نتائجه ومقترحاته سليمة تماما . إلا أن رسوخ قدمه وعلو كعبه فى علو التاريخ لا يدلل — فى حد ذاته — على سلامة المقترحات التى يقدمها فى ميدان التربية والتعليم بأية حال من الأحوال .

وعندما نستعمل مثل هذه المغالطات جميعا كأدوات لقطع الطريق على التفكير تعتمد فى نجاحها على الجهل بمقومات التفنيد أو العجز عن تمثل النقطة موضع البحث . وهنا يكمن لب الموضوع . فاكتساب المعلومات عن صور التفكير الصحيحة والخاطئة لا يكفى لإكساب المرء المناعة ضد الالتجاء الماكر إلى عواطفه وانحيازاته .

إن التربية الحقة التى يجب أن تكون علاقتها بطريقة البحث التأملى بنسبة واحد

إلى واحد ، لا تهتم قط بالالتزام حتى ولو كان نحو القضايا السليمة ، وإنما هي تهتم مباشرة بالتدرج في استبعاد الجهل بمقومات التفنيد أو تمثل موضوع البحث بوصفه قوة عرضية في حياة التلاميذ . ولكي نقرر ذلك بصورة إيجابية نستطيع أن نقول إن التربية الحقة تهتم بالتنمية التقدمية الدائبة الثابتة للذكاء كما يتجلى خلال القدرة والاستعداد المتزايد من جانب كل فرد على التفكير .

الفصل التاسع

المعنى واللغة

عندما نلاحظ ثلاثة أو أربعة أفراد صم بكم « يتحدثون » ، فإننا قد نرثى لحالهم لأنهم لا يستطيعون الكلام أو السمع . إن قدرتهم على استخدام أصابعهم ، وقبضات أيديهم ، وأعينهم ، ورءوسهم ، بل فى الحقيقة جميع أجزاء أجسامهم ، فى «التحدث» دائماً ما تثير إعجاب من يشاهدهم . ولكنه مما يدعو إلى الأسى أن نشاهد نواحى نقص أولئك الذين بلا لغة لفظية تحررهم كما يتمتع الرجل الطبيعى بالحرية . ومما لا شك فيه أن أولئك الأفراد لهم أوجه نقص ، ولكن من المهم أن نعرف طبيعة نقصهم هذا . إنهم يشبهون الشخص الذى يجد نفسه فى أرض غريبة . فهم قاصرون بنفس الطريقة ، بمعنى أنهم لا يستطيعون التحدث فقط إلا مع أولئك الذين يجيدون لغتهم الخاصة . فلغة الأصم والأبكم لغة خاصة ، غالباً ما يطلق عليها البعض « لغة الإشارات » ذلك لأن ما يستخدم عن قصد كإشارة (أى يستخدم ليشير إلى شىء ما أو ليعنى شيئا ما) قد يستخدم أيضا ليحمل معنى للأفراد الآخرين . ومن ثم فأصدقاؤنا الصم والبكم لا تنقصهم اللغة ، ولكنهم ببساطة عاجزون عن مشاركة الأفراد العاديين فى لغتهم إلا إذا تعلموا قراءة حركات الشفاه .

وعندما تستخدم الإشارات فى الاتصال ، ابتداء من انثناء الجذع إلى استخدام الطلاسم الخاصة بالشعوذة فى حفلات التدشين ، فاللغة موجودة . وليس هناك من لغز فيما يتعلق بهذا الأمر إلا ما قد يسميه البعض لغز الإنسان نفسه . إن تكوين المعانى العامة لأمر يصعب تحقيقه دون تهيئة السبل لتكوين الخبرات المشتركة . إن اللغة أداة اجتماعية ، وعلى ذلك فإذا لم تتيسر هذه الأداة لكل فرد فسيصبح كالجزيرة المنعزلة وسيبقى على هذه الحال . ولن يكون للتاريخ وجود كما لن يكون للفن وجود ولن تكون هناك حضارة بالمعنى الذى نعرفه ، وفى الحقيقة لن يكون هناك إنسان كما نعرفه . ومع ذلك يجب ألا نختم هذا القول بأن المعنى يعتمد كلية على اللغة الصناعية

أو الرموز المحددة التى طورها الأفـراد . ذلك لأن أساسيات المعنى موجودة فى أى موقف يؤدى فيه أى شىء وظيفة الإشارة . وعلى الرغم من أن اللغة الصناعية لا تمثل ضرورة للتفكير ، وذلك عكس الإشارات التى هى ضرورية ، فإن تفكير الإنسان سيكون محدوداً لدرجة ملحوظة بدونها .

انبثاق المعانى من خلال الخبرة

تنبثق المعانى لأن الإنسان كائن نشط . إنه لا يقف مكتوف اليدين أمام بيئته الأصلية التى تشبه بقعة غير محدودة المعالم . ودقة المعنى وثباته يتكونان عندما ينشط الإنسان للتعامل مع بيئته التى تحيره فى بادىء الأمر . وتنمو اللغة وتتطور عن طريق حاجة الإنسان إلى الاتصال والتعاون مع الأفـراد الآخرين . ويجب أن نلاحظ أن هـذا التطور يعمل بأثر رجعى لتعديل المعانى التى كونها الإنسان . ومع ذلك فلن يتغير الأمر فى أن المعانى التى يكونها الإنسان عادة ، لها مغزى أعمق من التعبير اللفظى الصحيح عنها . ويجب على المدرسين أن يتذكروا هذا عندما يبنون أحكامهم عن تلاميذهم على الاستجابات اللفظية كلية .

وقد تميز بحق بين الإشارات الطبيعية والإشارات الصناعية ، أى بين اللغة الطبيعية واللغة الصناعية . فأغنية « الطائر الطنان » قد تستخدم كإشارة لأترابه من الطيور بنفس الطريقة التى يستخدم فيها الديك صياحه كعلامة للطيور التى تشاركه الحياة فى حظيرته . وهز الـكتف إشارة ، كما أن الغمز بالعين إشارة . وبكاء طفل واحد فى دار حضانة مكتظة قد يعنى وجود قلق يؤدى إلى بكاء الآخرين حتى إن نوعاً من الهستيريا قد يسود المـكان . ومع ذلك إذا ما استرعى هذا البكاء الانتباه ، وأدت نتائجه إلى توفير سبل الراحة والسكينة ، فإن الطفل يخطو خطواته الأولى بعبور (العتبة) التى تقوده إلى عالم اللغة الصناعية . ويدخل بعد ذلك عالما غريبا عجيبا ، عالما لا بد أنه يشبه العـالم الذى وصفه جيمس للطفل بأنه « الفوضى ذات العجيج والضجيج » ولـكن بالطبع ليس فى مقدور أى منا أن يصف هذا العالم للطفل . إننـا نعرف فقط أن عليه أن يمر بفترة طويلة من التدريب الشاق قبل أن يستطيع المساهمة بحرية فى عالم الـكبار وشئونهم ، من أصوات وإشارات وأشياء وحوادث .

ويذكر أحد المؤلفين أنه كان يمر بأم صغيرة كانت تصطحب طفلها فى فسحة فى الهواء الطلق ، وعندما تقابلت عيناه بعينى الطفل حاول الأخير أن يستخدم لغته فى الكلام وانبعث منه صوت لكلمة « بابا » . ولقد سر المؤلف لهذا ، كما أن السرور ربما قد ملأ نفس الطفل أيضا ؛ لأن وجهه على الأقل قد اعتلته بسمة تشير إلى ذلك . ولكن أمه كانت على عكس ذلك بل إنها أسرعت بالسير . وقد نستنتج أن هذه الأم (وكذلك الأب) قد عرفا هذه اللحظة أن فى استطاعة طفلهما أن يقول « بابا » . وربما تساءلا بعد ذلك : « هل طفلنا من الذكاء بالقدر الذى كنا نظن؟» ولكن يجب ألا تعتريهما الدهشة ؛ إذ أن ربط الصوت والتصاقه التصاقا وثيقا بشيء أو معنى واحد يستغرق فترة زمنية طويلة مهما حاولنا الإسراع بهذه العملية كما سيحاول الوالدان (ويحاول جميع الآباء ذلك بنوع من الفخر لا محالة كلما سمعوا التمتمات الأولى لأطفالهم ، والتى يرغبون أن يبلغوها للآخرين على أنها أول ما « نطق » به أطفالهم) .

ولقد أشار ماكس . س . أوتو إلى أن «التمتمة» — أو إصدار الصوت — ليست هى « الكلام » . فالكلام يعنى الفهم المتبادل للمعنى ، ويعتبر هذا لب الاتصال والتخاطب . وأما التمتمة فتشير إلى إصدار الصوت ليس إلا ، على الرغم من أن معظمها سيكون صوتاً فى طريقه ليصبح لغة . ويبلور أوتو[1] هذه النقطة كما يلى :

« ... لا يمكن إرجاع الكلام أو التحدث لمجرد النطق أو لانعكاسات العلامات . إن العلامات تصبح إشارات ، والأصوات تصبح كلمات ، ويبدأ الكلام أو التحدث فى الظهور عندما يتطلب السلوك استجابة . وعندما يقصد بالاستجابة من جهتها أن تكون كذلك . ويتخذ الكلام صورته نتيجة لأنه الجهد المشترك لمركزين رئيسيين من مراكز النشاط على الأقل ، يعملان فى الاتصال ما بين الأفراد . ويتضمن هذا الإشارة المتبادلة ، والتوقع المشترك ، اللذين يؤديان — إذا ما تما — إلى فهم متبادل لكل فرد مشترك فى هذه العملية ، كل بحسب مدى مساهمته فيها » .

(١) Max C. Otto, "Speech and Freedom of Speech," Freedom and Experience (Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1947) p. 83

اللغـة كأداة

وكلما سيطر الطفل الصغير على أصواته المتطورة عن طريق استخدامها استخداما ذا معنى فى المواقف التى يشترك فيها مع أولئك الذين سيتعلم بعدئذ أن يسميهم بوالديه وأفراد أسرته ، فهو يسيطر على أداة تحمله إلى تكوين علاقة مع جميع مجالات الثقافة الإنسانية ، إذا ما استخدم هذه الأداة استخداماً حكيما . إن هـذه الأداة – وهى اللغة – أداة إنسانية خاصة ، كما أن القدرة على تكوينها وتحسينها قد عزلت الإنسان عن باقى الكائنات الحية ، ويساعدنا أوتو[1] ثانية على توضيح هذا بقوله :

« غالباً ما نسمع أن الإنسان معزول عن أقرب الأقربين إليه من الكائنات الحية ؛ لأن له يدين تمكنانه من أداء الحركات المتناسقة من الإبهام والأصابع . إن هذه فى الحقيقة لقدرة رائعة ... ولكن إذا ما أردنا الاختيار بين قدرة وأخرى ، فإنى شخصيا أفضل اختيار الكلام ، أى اختيار القدرة على التحدث كأعجب المعجزات البيولوجية . »

وإنه لمن المعروف أن الإنسان صانع للأدوات . فقد تطور من الفأس التى كان يستخدمها بيديه إلى أعاجيب التكنولوجيا الحديثة . وبالطبع كانت اللغة التى هى أداة من أدواته ، تمد له يد العون أثناء ذلك التطور ، ولم يستطع باستخدامه هذه الأداة أن يحدد فأسه وأدواته الأخرى فحسب ، ولكن الأمر الذى له مغزى أكبر ، هو أنه استطاع باستخدامه اللغة أن يسمى تلك الأشياء ، ويتحدث عنها مع الآخرين وأن « يفكر » فيها عندما لم يكن لها وجود . وأن يوصل تاريخها للأجيال التالية .

ولقد وجه هربرت فندت الاهتمام للاختلاف الفكرى الرئيسى بين القرد الشبيه بالإنسان والرجل البدائى ، بعد أن لخص نتائج بحثه الذى أجراه على عينة من القردة الشبيهة بالإنسان بقوله :

« على الرغم من قدرة القردة الشبيهة بالإنسان على استخدام الأدوات تماما ، فإنها لا تصنعها » .

---

(١) المرجع السابق ص ٧٧ — ٧٨

وإذا ما اعتبرنا اللغة ضمن الأدوات التى يستخدمها الإنسان ، كما يجب أن نفعل ، فإن الشقة بين الإنسان والشمبانزى تزداد بدرجة ملحوظة . إن هذه الأداة هى التى أكسبت الإنسان قوة لم تكتسبها أى مخلوقات أخرى على ظهر البسيطة . إنها القوة التى يحدد بها ما يود تحقيقه كأساس قد يبنى كل جيل تال حياته عليه ، مبتدئاً دائماً بمكاسب الأجيال السابقة كحصيلة جاهزة . وعلى ذلك ، يتقدم الإنسان فكريا من جيل إلى جيل ، وهذا مالا يصدق على أجيال المملكة الحيوانية .

ومع ذلك فما هذه الوثبة إلى الأمام سوى طاقة كامنة فى حياة كل فرد . ذلك لأن اللغة أداة اجتماعية ، وعلى الفرد النامى أن يتقنها بدرجة ما ، إذا أراد أن يشترك فى الثقافة التى يولد فيها . إن هذه الأداة ضرورية لإدارة مراسيم حفل التنشىء الذى يعتبر بدءاً للنمو . ويجب على المدرسة أن تساعد كل فرد على أن يقدر أن الكلمات الجديدة التى يكتسبها الفرد ، ماهى فى الحقيقة إلا أدوات قد يستخدمها مستقبلا لضبط خبراته وتوسيع دائرتها . وكما يعرف كل صانع (أو لنقل كل معلم للعمل أو للأشغال اليدوية) يجب أن تحفظ الأدوات مرتبة وبحالة جيدة إذا أراد لها أن تؤدى وظيفتها على أكمل وجه . ومع ذلك ، فكم من مدرس دقيق فى العناية بالأدوات الخاصة التى يستخدمها فى مادة تدريسه ، ومع ذلك لايكون حساساً للطريقة التى يستخدم بها هو وتلاميذه الأداة الإنسانية الرئيسية . ألا وهى اللغة ، ويستخدم جميع المدرسين وطلبتهم هذه الأداة يوميا ، وليس فى دروس اللغة وحدها . ومع ذلك يجب ألا نسمح بأن تصبح هذه اللغة خاملة أثناء الاستعمال ، أو أن يعلوها الصدأ بإهمالنا لها فى أية مرحلة من المراحل التعليمية .

وترديدنا ما يقول بعضهم : « إن الطفل يرث اللغة » يساوى تماماً قولنا إنها فى متناول يديه عندما يشترك تدريجياً فى حياة الكبار فى المستقبل . إن هذه الوراثة لاتختلف عن وراثته لتكنولوجيا الحضارة التى يولد فيها . إنها وراثة على المستوى الاجتماعى ، وهى فى هذه الحالة ربما تسمى وراثة سلبية . فهى عديمة الصفة أو الشخصية بالنسبة للطفل إلى أن تدخل دائرة خبرته بعد سماعه الأصوات التى يخيل إليه أنها ثابتة وموجهة ، وبعد بذله الجهود ليردد ثانية ما قد سمعه فى موقف الاستماع السابق .

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل في معرفة كيفية استخدام الآخرين للأدوات التي يتميها ، أي كلماته الأولى . ويبدأ في اكتشاف ماتعنيه تلك الكلمات في الموقف الاجتماعي ، على الرغم من أن كونه هو نفسه جزءاً من الموقف الاجتماعي اكتشاف لن يدركه إلا بعد مدة في المستقبل ، وبطريقة مبسطة ، نقول إنه يكتسب معاني الكلمات ويحدد مسمياتها . ويتلقى الطفل الكثير من المساعدات في المراحل الأولى لنموه على الأقل . فالأمهات والآباء ، والإخوة والأخوات ، والعمات ، وأبناء العمومة والجيران ، والأطفال ، يقدمون له يد المساعدة ، وربما كان الوالدان هما أوسع أولئك خيالا في الحكم على نجاحه .

وعلى ذلك فعندما يسمع الوالدان الصوت العادي ، « با . . . » من الطفل (الذي سيشب ويصبح رجلا) وهو يجرب حباله الصوتية الواحد تلو الآخر . يصيحان في صوت واحد والإعجاب يملأ قلبيهما : « هل استمعتم إليه : لقد قال بابا » . وسيردد الوالدان الكلمة ثانية ، وسيربتان طفلهما ويحضنانه . وسيتصرفان كما لو كان في استطاعتهما بالحديث والإشارة ، أن يحصلا على تلك الكلمة ، منطوقة نطقا كاملا مرتبطة بـ « بابا » في ذلك الوقت وفي ذلك الموقف ، وسيجلس الوالدان بدون مبالغة ، في الأيام التالية وهما على أهبة الاستعداد للقفز على طفلهما من بعيد . ويحدوهما الأمل في أن يسرعا بتلك العملية قليلا ، ولهذا فهما يكرران هذه الكلمات « قل بابا — قل بابا » في أذني الطفل بلا هوادة . وبالطبع سيكرر الطفل قائلا « بابا » في الوقت المناسب قاصدا الشخص الذي تنطبق عليه الكلمة فقط . [(١)] إن هذه الجمل القليلة تشير بوضوح إلى النشوة ، والنشاط ، والتوقع ، والفخر ، وكلها من صفات اندماج الوالدين في حياة الطفل لكي يتأكدا مستقبلا من اندماج الطفل في حياتهما . وهذا أحد أنواع العلاقات مع الأطفال الصغار ، التي يعرف فيها الوالدان جيداً — دون ما حاجة إلى إعمال الفكر في هذا الأمر — أن عليهما أن يعطيا من ذات نفسيهما لكي يستطيع الأطفال أن ينالوا فرصتهم للاندماج تدريجيا في الحياة النامية المثمرة .

---

(١) لمناقشة تكوين الاستجابة اللغوية مناقشة فعالة انظر الفصل الثالث عشر من الكتاب التالي: Albert P. Weiss, A Theoretical Basis of Human Behavior: (Columbus, Ohio : R. G. Adams)

ويبين المؤلف في وصفه لتكوين الاستجابة اللغوية لكلمة البرتقالة كيف يشترك البصر والسمع والذوق والرائحة جميعاً لتكوين ما نعتقد نحن أنه استجابة لفظية بسيطة .

معنى المعنى

ومن المفيد هنا أن نذكر — كما قال بويد • هر • بود — أن « السلوك الذكى رهن باكتشاف المعنى » [١] فطفلنا ، مثلا ، يكتشف أن ما يسميه « ماما » مستقبلا ، يعنى الاهتمام ، والراحة ، والدفء ، واللعب ، وسد الجوع وماشابه ذلك . وكل هذه على مستويات لم يقرنها بأسمائها بعد . وكذلك ، تتكون مجموعة من المعانى متعلقة بما يربطه هو بطبيعة الحال بالصوت الذى يعبر مستقبلا عن كلمة « بابا » . ولشرح هذا ببساطة نقول إنه كلما نمت اللغة ، فقد تنفصل المعانى عن المواقف الطبيعية التى ظهرت فيها أولا (فى الحضانة ، أو الحمام ، أو كرسى الأطفال) وترتبط بإشارات صناعية — والتى هى فى حالتنا الراهنة تعبر عن رمز الأم — وعلى ذلك تأخذ هذه المعانى مكانها جنبا إلى جنب مع المعانى الأخرى التى انفصلت بدورها أيضا من المواقف الطبيعية للعلاقات اليومية ، وتصبح أجزاء لا تتجزأ من مجموعات للمعانى . ويمكن أن نقول إن هذه المجموعات بارتباطها فيما بينها بكلمة معينة ، وبارتباطها بالشىء الذى تعنيه هذه الكلمة تشمل معنى الكلمة ، ككلمة « ماما » التى ترتبط بمجموعات للمعانى فى كل مرحلة مطردة من مراحل نمو الطفل . [٢] :

ولكى نفهم معنى كلمة المعنى بدقة أكبر فمن الضرورى أن نوضح الطريقة التى استخدمت بها بعض الكلمات الرئيسية فى المناقشة السابقة[٣] أولا ، يمكن لأى شىء أن يؤدى وظيفة الإشارة ، وبهذا يكتسب المعنى الذى لايخرج عن حد قولنا إن

---

(١) انظر : Boyd H. Bode, Fundamentals of Education (New York : The Macmillan Company, 1921) p.105.

(٢) يبدأ تكوين المفاهيم أو ما قد نسميها على وجه أصح بالاستجابات للمفاهيم أو أوجه نشاط المفاهيم فى ظل إطار أوجه النشاط المبدئية للمعانى . وسنعالج أوجه النشاط هذه فى الفصل العاشر .

(٣) سيعتمد الكاتبان فى الصفحات التالية على ما كتبه C. I. Lewis فى مناقشته للمعنى فى كتابه : An Analysis of knowledge and Valuation (La Salle, Ill, ; Open Court Publishing Company, 1946.

الفرد يعرف كيف يستجيب لذلك الشيء . وليس لأى شيء معنى كامن فيه لدرجة أننا جميعا نتساوى فى فهمه إذا ماأحسن تعليمنا . ويحسن بالمدرس العجول أن يتذكر هذا ، فمتسلق الجبال مثلايبدأ تكيفه للتسلق الذى سيقوم به حالما تطأ قدماه السفوح التى تعنى وجود الجبال أمامه . ولكن هذه الإشارات فى هذا المستوى إشارات مشوشة ولا يمكن التحكم فيها . ولحسن الحظ ، تكون الإنسان إشارات صناعية أو رموزاً ليستخدمها كأدوات لتوصيل المعانى . فالرمز هو أى إشارة صناعية تعتبر جزءاً من اللغة المنطوقة أو المكتوبة . وعلى ذلك فقد يقوم متسلق الجبال بتكيفات معينة حتى قبل بدء رحلته وذلك عن طريق دراسته للخرائط .

ومن المفيد غالباً أن نفرق بين الرمز والتعبير اللغوى ، وبين التعبير اللغوى والمعنى المعبر عنه . فالتعبير اللغوى يتكون نتيجة الارتباط الثابت المصطلح عليه لمعنى ما برمز ما . ولكن قد ندرج على ربط أكثر من معنى للرمز نفسه . فمثلا رمز العين قد تعنى عضو الإبصار المعروف ، وقد تعنى ينبوع الماء كما قد تعنى الجاسوس أو الشخص الذى يرسله المرء للاطلاع على أحوال معينة ومن الواضح أن هذه جميعا تعبيرات لغوية مختلفة . ومن ناحية أخرى قد نوصل المعنى نفسه بتعبيرات مختلفة أو برموز مختلفة كما هو الشأن فى المترادفات الحقيقية أو التعبيرات المترادفة فى لغتين أو أكثر كقولنا : «هات Hat» باللغة الإنجليزية أو «شابو Chapeau » بالفرنسية أبو «بوشى boshi» باليابانية .

ويوصل كل تعبير لغوى المعنى بطريقتين : الفهم الشامل والمغزى . إن الفهم الشامل يعبر عنه إما بمعنى الدلالة أو التسمية كما فى حالة الأسماء (كلفظة قبعة) أو بمعنى « التطبيق على » كما فى حالة الصفات (أسود ، أحمر ، أزرق) وغيرها من الصفات المشبهة(كمحبوب ومتأنق وهش). وفى كلتا الحالتين يشير التعبير إلى — أو يعنى — بعض السمات أو الخصائص التى يجب أن تقترح على علاقة الفرد والشىء المشار إليه فى كل فرصة تتاح للاستخدام الصحيح للتعبير . ويقوم مثل هذا الاستخدام على الموقف الاجتماعى ، أى على موقف الاعلام . إن الفهم الشامل لأى تعبير قد يقال عنه إنه تصنيف لكل الأشياء الممكنة (سواء أكانت موجودة أم مدركة) مما يمكن أن يصدق عليها التعبير .

وتبدو هنا نقطة طريفة فيما يختص بالتعبيرات التي يظهر لأول وهلة أنها ليست مفهومة ، أو إذا شئنا الكلام بدقة أكبر قلنا إن درجة فهمها الشامل تبلغ الصفر (أي التعبيرات التي قد لا تستخدم استخداما صحيحا إلا للأشياء المستحيلة) ولنفكر مثلا في المربع المثلث أو الديكتاتور الديموقراطي . ولا يعني هذا أن مثل هذه التعبيرات عديمة المعنى ، لأن الفرد لا يستطيع أن يفهم عدم استخدامها لأي حادث أو أي شيء قد ينبثق أثناء الخبرة إلا عن طريق فهمه لمعانيها أولا (ولو أن هذه المعاني قد تختلط كما اختلطت في الأمثلة السابقة) .

ويجب أن نفرق بين مثل هذه التعبيرات والصيغ الفارغة . فهذه الصيغ الأخيرة لا تدخل في نطاق الفهم الشامل إطلاقا (إنها تعبيرات غير قابلة للفهم بعكس تلك التعبيرات التي تبلغ درجة فهمها الشامل صفرا) كما هي الحال في الكلمات التي لا معنى لها كـكلمتي « جزمبيطي » و « تفهوي » ، بل إن هذه التعبيرات تمثل خطوة تكاد تصل بنا إلى معنى ولكنها هي بعيدة عنه . ولقد عبر ديوى عن ذلك مرة بقوله : إننا كأفراد أذكياء نفترض وجود المعنى ، كما أن عدم وجوده يعتبر انحرافا عن المألوف . [1] »

وقد نستنتج أيضا بعض أوجه التمايز المفيدة بين الشمول ، والتسمية ، والتحديد ، إن شمول الكلمة يعني فئات جميع الأشياء الموجودة التي تصدق عليها التسمية بتلك الكلمة وتحدد الكلمة الشيء أو الأشياء التي تصدق عليها التسمية في أي مناسبة من مناسبات استخدامها . فمثلا لفظ الآلة الكاتبة يشمل فئات (غير محدودة الحجم) من جميع الآلات الكاتبة الموجودة حاليا . وعلى ذلك فقد نسمي الشمول أحيانا بالامتداد . ومن ناحية أخرى فعند ما يستخدم الفرد كلمة الآلة الكاتبة في مثل هذا التوكيد : « إن آلتي الكاتبة في حاجة إلى شريط جديد » فإن الكلمة تحدد الآلة الكاتبة التي يشير إليها ذلك الفرد في تلك المناسبة على أنها آلته هو . إن الفهم الشامل لكلمة الآلة يتضمن كل شيء يمكن إدراكه (سواء أكان موجودا أم غير موجود) مما تصدق عليه التسمية .

---

(١) John Dewey, How We Think (Boston : D. C. Heath & Company, 1910), p.117

وبالطبع تبلغ درجة امتداد الكثير من الأسماء صفراً ، وللكثير أيضا امتدادات مشكوك فيها أو غير محدودة . وفى استطاعتنا بكل تأكيد أن نفكر فى الكثير من الأشياء الخيالية أو التى لا وجود لها . كما أننا نستطيع أن نطلق عليها أسماء ، وفى الحقيقة إذا حرمنا من هذا التحليق فى أجواء الخيال فإننا سنفقد عنصرا هاما من عناصر التفكير وربما كانت الكلمات كالإلكترون والثقافة والذات السفلى التى يستخدمها العلماء أقرب صلة بمثيلاتها مما يستخدمه القصاصون كالحصان وحيد القرن ومك لاتانيا منها إلى الكلمات ذات المدلولات المنظورة كالحصان والمخ والحديد وما شابه ذلك .

وظيفة الخيال

يجب أن نقف هنا لكى نعرف ما نحن بصدده على وجه التحديد . إن النقطة مثار الجدل التى نعرضها هى أنه لا يمكن للتفكير أن يسبح بعيدا عن ظهر البسيطة بدون هذه التحليقات الخيالية المناسبة . ولا يخرج الخيال عن كونه القدرة على جعل الشيء الغائب عنا ماثلا أمامنا لا أكثر ولا أقل . إن هذه القدرة هى التى تقود الأفراد إلى مرحلة فرض الفروض فى خطوات تفكيرهم . فالفرض كما نعرف جميعاً ، خطوة نحو المجهول ، وبينما ينبثق الفرض من خلال الخبرة إلا أنه يتجه دائما إلى ما وراء الخبرة . وهذا هو السبب الذى دعا وليم جيمس لأن يقول ذات مرة : « إن الرجل العبقرى هو الشخص الذى يستطيع القيام بقفزات فكرية واسعة » .

حقا إن فى مقدور بعض الأفراد أن يقوموا بقفزات فكرية بشجاعة وثقة ، ويتردد البعض أكثر ولكنهم لا يقلون عن الفريق الأول ثباتا . ويتعثر البعض أيضا عند محاولتهم القفز ، فى حين قد نرى البعض عاجزين عن تركيب أى زمبرك فى أعضاء تفكيرهم . ولم نقل هذا إلا لكى نبين أن الأفراد يختلفون ، ومن الثابت أنه بينما يمكن أن نرجع حقيقة هذا الاختلاف لدرجة ما إلى الوراثة إلا أنه من الحق أيضا أن نقول إن كيفية ومدى خبرة الأفراد عاملان فاصلان فى انطلاق أو تضييق نطاق تحليقاتهم الخيالية . وعلى ذلك يعمل هذان العاملان أخيرا على تضييق نطاق قدرة أولئك الأفراد على التفكير أو انطلاقها .

ويعتبر قولنا السابق دليلا للمدرس هنا ، فيجب أن يشجع الطلاب على اللعب بالأفكار ، لا لكى يعيشوا فى عالم الخيال حيث المعرفة الدقيقة لا أهمية لها ، ولكن — على

العكس من ذلك ـ لكى يكتسبوا شعورا بالطريقة التى تفتح بها الفكرة الفرضية الإستناطية الطريق أمام معرفة جديدة وإلى التطوير المستمر للحياة الإنسانية إذا ما اختبرنا هذه الفكرة بما نعرفه نحن . ولقد كتب الكثير عن موضوع الابتكار . ولكن الكثير مما كتب ينتهى بنغمة عاطفية أو صوفية . إن العمل الابتكارى فى هذا العالم لا يتكون إلا نتيجة للمجهود المتواصل لرؤية ما وراء الأشياء الحالية الحقيقية مع مسئولية اختبار صدق الأفكار التى تنبثق .

فلا يكتفى الطالب مثلا باكتشاف أن زيادة المعلومات الطبية قد أدت إلى الهبوط بنسبة وفيات الأطفال وإلى إطالة عمر الإنسان . فهو فى حاجة أيضا إلى أن يفكر فى معنى هذا فيما يختص بالاحتياجات التعليمية للوطن مستقبلا و بمشكلات التوظف والإسكان وبالخطوات الحالية والتى يمكن القيام بها فى مجال الرعاية الاجتماعية . هذه هى المشكلات التى سيعيش هو معها فى الحقيقة . وستتغير هذه المشكلات فى طبيعتها كلما تغيرت المعرفة التى يكتسبها الآن أيضا . ويشير هذا كله إلى سبب أبعد — ربما يكون أساسيا بدرجة أكبر — لتأكيد أهمية عنصر الخيال فى حجرة الدراسة . إن حياة الرجل الحر هى حياة تمنحه حرية الاختيار . وإنه بهذه الطريقة يستطيع أن ينمو خلقيا . والاختيار الحصيف يعنى دائما التمهل فى السلوك إلى أن يستخدم الفرد خياله فى فحص البديلات التى تواجهه وفى التكهن بنتائجها . ولهذا السبب صرح ايفريت دين مارتن مرة بأن الحياة الأخلاقية كانت مستحيلة نتيجة لإهمال النمو المشبع للخيال .

المعنى يميز اللغـة

إذا رجعنا إلى مناقشتنا لكلمتى المعنى الشامل والمغزى بوصفهما الطريقتين اللتين يوصل بهما كل تعبير لغوى المعنى ، فسنرى أن معانى المعنى ، التى تعتبر أساسية بدرجة أكبر ، توجد فى الكلمة الثانية . ولقد درجنا من قديم على القول بأننا يجب أن نفرق بدقة بين الصفات الأساسية للشىء وبين خصائصه العرضية أو الطارئة . وهذه طريقة لإدخال الأمور الميتافيزيقية الخاصة بالجوهر ، ولخلق ثنائية مشكوك فى قيمتها بين التعاريف الحقيقية والتعاريف الاسمية . فمثلا ، لقد قيل إنه فى تعريف كلمة «التربية» يجب أن نذكر المحاولات المقصودة لتشكيل الخبرة عن طريق توجيه وضبط التعلم بدلا من أن نذكر مثلا أن التربية عملية اجتماعية تتضمن توظيف المعلمين ، والإداريين .

وماشابه ذلك ، والمعتقد أننا بذلك قد نقرر تعريفا حقيقيا، وهو التعريف الذى يعكس هيا كل « الحقيقة نفسها » فى مقابل تأكيدنا الحقائق العرضية للتنظيم الاجتماعى[1] وعلى ذلك نحن نتشجع لتفسير الاعتبارات الهامة لوظيفة التربية وعلاقتها بالأهداف الإنسانية . ومع ذلك ، فمن المرغوب فيه أن نميز بين تلك الخواص لأى شىء سواء أكانت موجودة أومتضمنة ، والتى تعتبر أساسية حتى تصدق عليها التسمية بكلمة أو تعبير ، والخواص الأخرى التى ليست كذلك . ويمكننا أن نقول بعد ذلك إن مغزى الكلمة راجع إلى هذه الخواص الأساسية .

إننا ندرك هنا السبب الذى يجعل المعنى أكثر عمقا من اللغة ، فإذا استبعدنا استخدام أى تعبير لغوى ، نجد أن الفرد قد يفهم — إما تدريجيا وإما فجأة — المعالم الرئيسية لظاهرة تحدث من وقت لآخر (وهو بهذا الفهم يقوم بتمييز العناصر من البيئة المشوشة سابقا) وحتى إذا لم تتح له الفرصة إطلاقا للتحدث مع الأفراد الآخرين عن هذه الخبرة ، فقد لا يزال يجد أنه من المفيد أن يصطنع لفظاً أو تعبيراً لغويا ليدل على ما فهمه . وعلى ذلك فهو يطلق على الظاهرة اسما ويستخدمه بعد ذلك ليحدد أنه يقصدها ، إما كما حدثت بالفعل ، وإما كما أوضحنا سابقا .

إن إطلاق الاسم على شىء مايتضمن استخدام بعض معايير الضبط للسيطرة عليه وربما توضح هذه الحقيقة بعض أنواع الأساليب اللطيفة التى تجمعت حول استخدام الأسماء . ففى المجتمعات البدائية مثلا ، لايجوز التلفظ بأسماء بعض الأفراد البارزين أو الآلهة . وفى المجتمعات المتحضرة ، يرى الأفراد أن أى مرض أو اضطراب جثمانى لايعرف الطبيب له اسماً متداولا ، أمر يبعث على الخوف الشديد . وفى القوات المسلحة عندما يتعلم المجندون الجدد طريقة استخدام وضبط أى سلاح ، نجد أن الدرس الأول قد يكون عن التعاريف المستخدمة . وقد شعر الكثير من المعلمين أن الدرس الأول الذى يجب أن يتلقاه الطالب عند التحاقه بمؤسسة أكاديمية جديدة يجب أن يكون عن المصطلحات . ولقد رأينا نحن فى هذا الفصل من الكتاب، أن من الحكمة أن ندخل

---

(١) Harry S. Broudy Building a Philosophy of Education (Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, Inc. 1954)
أنظر الفصل الأول لتوضيح مثل هذه المحاولة لوضع تعريف حقيقى « للتربية » .

اعتباراً للأسماء المناسبة للجوانب المختلفة للمعنى واللغة ، على أمل أنها ستزيدمن ضبط وتحديد الموضوع الذى كثيراً مايبدو بصورة مشوشة .

وعلى الرغم من ذلك ؛ فإن هذا الميل الطبيعى الضرورى للاختيار وللتسمية لايشير فى حد ذاته إلى أن الطريقة المثلى ليتعلم التلميذ هى أن نسلحه أولا بالمصطلحات الفنية التى يعرفها المعلم (سواء أكان ذلك ليتعلم التلميذ طريقة استخدام البندقية والعناية بها أم ليتابع دراسه أكاديمية .) فالمعنى ينبثق من السلوك ، وعلى ذلك ففى عمليات التجريب والمحاولة ؛ وفى السلوك وتحمل نتائجه ؛ يصبح للتسمية معنى ومغزى . إن مثل هذا النشاط سيساعد التلميذ بعدئذ على فهم المعنى فهما كاملا لأى شىء أو حادث إذا ماوجد أنه سيقصر نفسه على استخدام ذلك اللفظ فقط لتسميه الشىء المذكور . وليس فى مقدورنا هنا أن نقترح أى وصفة سهلة لتدريس هذا . ويختلف الأفراد فى استجاباتهم الميكانيكية واللفظية بشكل ملحوظ ، كما يختلفون فى أشياء أخرى . ومع ذلك ، فإن مايمكن أن نقوله هو مايأتى : إن التقدير غير المستنير للأشياء أو مجرد التمرين الشفهى على المصطاحات لن يسهلا عليه فهم الشىء المقدر أولا ، أو فهم المفردات المرتبطة به ثانياً .

وحيال هذه النقطة ، يجب على شخص يأخذ التدريس بعين الجد ، أن يضع فى اعتباره جيداً ماعبر عنه جون ديوى فى كتابه « كيف نفكر » فعند إشارته إلى أن التعليم الصحيح هو تعلم معنى الأشياء ، وليس تعلم الأشياء إطلاقا ، أوضح أن مشكلة المدرسة فيما تختص بالكلام هى أن توجه كلام التلميذ الشفهى والتحريرى ــ الذى يستخدم أساساً للأغراض العملية والاجتماعية ــ حتى يمكن أن يصبح تدريجياً أداة واعية لتوصيل المعرفة ومعاونة الفكر[1] وتعتبر اقتراحات ديوى نصائح ثمينة لكل معلم بغض النظر عن المادة التى يدرسها أو الفرقة الدراسية التى يدرس لها ؛ إذ أنه يؤكد :

(١) زيادة مفردات التلميذ .
(٢) استخدام الكلمات بدقة وصحة أكبر .
(٣) تكوين عادة الحديث المتسلسل .

---

(١) ديوى ، المرجع السابق .

ويمكن تنمية مايشير به ديوى فى الاقتراحين الأول والثانى بزيادة الاهتمام بالاقتراح الثالث .

وليس هناك من شيء يجافى هدف خلق الحساسية اللغوية ، أو يعترض الجهود التى تبذل لتنمية الكيف التأملى لنشاط التلاميذ أكثر من تقبل المدرسين للإجابات أو الجمل المقصورة على كلمتى (نعم) أو (لا) ، أو بدلا من هذا تقبل المدرسين لما قد نسميه « بجيج الإثبات أو النفى . » وإذا ما دعم هذا الاتجاه باستخدام الاختبارات التى يجاب عنها بوضع خطوط تحت الكلمات ، أو وضع علامة أمام الإجابات الصحيحة أو توصيل خط من كلمة لأخرى أو تكملة الأماكن الخالية بكلمة واحدة أو جملة بسيطة دون استخدام اختبارات أخرى ، فإن هذا يحرم التلميذ الفرص الأساسية للنمو الفكرى القيم . وكما أنه ليس هناك من بديل للكتابة فى توضيح الأفكار ، فكذلك أيضاً ليس هناك من بديل للمناقشة المتبادلة للتكوين الدقيق للأفكار . وقد يعود الاهتمام بالتعبير الشفهى الملىء بالأفكار ببعض النتائج سواء فيما يتعلق بقدرة التلميذ على الفهم ؛ أو بقدرته على تذوق مايقرأه (ويبدو هذا على الأقل كمضاربة مضمونة النتيجة .) وعلى الرغم من أن المعانى أكثر تعمقا من اللغة ، فإننا نخطىء إذا تسرعنا باستنتاج أن هناك معانى محدودة لا يمكن بطبيعتها أن نعبر عنها لغويا . وكقاعدة عامة للفصل يجب على التلاميذ والمدرسين على السواء أن يفترضوا أنه إذا لم يستطع الشخص أن يعبر عما يعنيه ، فإن هذا التبلبل يتجاوز مشكلة القدرة على التعبير اللغوى السليم .

بعض الصعوبات المعينة

هناك اعتبارات أخرى كثيرة متعلقة بالمعنى واللغة جديرة بالبحث . ومن سوء الحظ أننا لانعرف حتى هذه اللحظة كيف نبدأ مثل هذه البحوث دون الخوض بالقارىء فى أمور فنية تتعدى كثيراً مجالات اهتمامات معظم أعضاء مهنة التدريس ، كما تتعدى اهتمامات أفراد الجمهور المثقف عامة . ورغم كل هذا ، فنحن نعرف هذا القدر فعلا ، وهو أن المعلم قد ينمى حساسية نحو المبهمات اللغوية ، وبهذا يكون فى موقف يساعد تلاميذه على أن يحذوا حذوه .

وهناك أخطاء شائعة تحدث فى استخدامنا اليومى للغة ، سواء أكان ذلك فى حجرة الدراسة ، أم فى الصحف المطبوعة أم فى اجتماعات رؤساء الدول

وأحد هذه الأخطاء هو الغموض والآخر هو اللبس . ورغم هذا ، فهناك خطأ آخر وهو الفشل فى معرفة أن الكلمات تتغير عن طريق الاستخدام سواء أكان ذلك بإضافة معان أم بحذفها . والحقيقة الأخيرة بالغة الصدق لدرجة أننا كلما اتصلنا أكثر فأكثر بالمعسكرات السياسية الأخرى زادت علينا صعوبة استخدام الكلمات — دون أن يساء فهمنا — التى قد اقتبستها هذه المعسكرات وأعطت لها لوناً خاصاً مثل كلمة التقدمى ، والتحررى، والديمقراطية . ويظهر الاضطراب لمثل هذا التغيير فى الولايات المتحدة بالطبع ، فى فترات القلق ، عندما ينأى بعض النقاد الاجتماعيين حتى عن استخدام « الحبر الأحمر » .

فأى معنى من المعانى الكثيرة الممكنة فى جملة معينة يحاول التلميذ أن يوصله فى إجابته الغامضة ؟ وأى معنى من المعنيين اللذين ضمنهما التلميذ فى جملة بها لبس هو المعنى الأوفق للموقف مدار الدرس ؟ وهل يقصد التلميذ بالكلمة معنى بطل توصيله بها حاليا ؟ أو : هل هو حقاً يحمل الكلمة معنى جديداً وجد طريقه فجأة إلى ذوق الجمهور ؟ وربما تساعد هذه الأسئلة المعلم ليتبع فى مناقشاته مع تلاميذه تلك الخطوات التالية التى تؤدى إلى الوضوح كما تؤدى أيضاً إلى التفكير التأملى المتبادل .

إن اللغة أداة يصعب التحكم فيها ، إنها أداة تتغير غالبا حتى فى أثناء استخدامها . ويجب على المعلمين أن يعرفوا هذه الحقيقة البسيطة وهى أن أى شخص يقوم بالتدريس بأية لغة ، سواء أكانت اللغة الإنجليزية أم الألمانية ، أم اليابانية أم الفرنسية ، معلم لتلك اللغة ، سواء أراد أم لم يرد . وعلى ذلك يجب على جميع المدرسين أن يكونوا حساسين للمجالات الغريبة لتلك اللغة — والا يقتصر هذا على المدرسين الذين من واجبهم الخاص البحث فى تراكيب اللغة وتحسينها — ومع ذلك ، فيجب عليهم ألا يكونوا دقيقين أكثر مما يجب ، إذا أرادوا حقاً أن يشترك جميع التلاميذ فى « متابعة الحديث » الذى يهمهم متابعته للغاية ، فمن الأفضل ألا يكونوا بتلك الدقة الزائدة عن الحد . ومع هذا ، فقد يتعلم كل مدرس ، عن طريق الخبرة ، أن يتحسس تلك اللحظات التى تعتبر فيها الكلمات الحساسة قريبة قرباً كافياً من الخبرات العامة لجميع التلاميذ ، وإن كانت فى نفس الوقت بعيدة بعداً كافيا عن الخبرات الفردية بحيث يصبح التساؤل المشترك لتحديد المعنى عملية تأملية مثمرة .

وعندما يترنم أى دارس لساندبرج بالـكلمات « الشعب ، نعم » فليس هناك من فرد يستمع إلى ذلك إلا وله درجة معينة من فهم ما يقال . ومع هذا ، فإن المشاركة فى المعانى التى تترى كلما استمر الترنيم ، تجعل تيار تاريخ أمريكا الجارف يبدأ فى أن يتخذ له شكلا ، مع إعادة تنظيم واتساع للمعنى المبدئى . وفى الحقيقة ، إذا تقيد المدرسون بالمعجم ، سواء بحكم العادة أو الخوف ، لدرجة أنهم يحدون من انطلاق التلاميذ فى عالم الخيال ، فقد يجدون بعض الفائدة فى متابعة ما يقوله كارل ساندبرج فى السطور التالية : (١)

التعاريف المبدئية التسعة للشعر (النموذج الأول)

(١) الشعر تنظيم للقوافى عبر فترات السكون بحيث نكسر حدة ذلك السكون بأصداء ومقاطع وأطوال موجية مقصودة معينة.

(٢) الشعر فن يمارس بالمادة اللينة للغاية من لغة الإنسان .

(٣) الشعر صدى يدعو الشبح الراقص أن يكون زميلا له.

(٤) الشعر موسيقى راقصة تنظم جماعات الشبان والشابات ، كما أنها تنظم أفخم (المرشات) العسكرية وأكثرها صرامة .

(٥) الشعر صرخة استخفاف بالفرح للعثور على مليون من الدولارات كما أنه ضحكة استخفاف لفقدانه .

(٦) الشعر مجموعة من الصداقات غير المرئية .

(٧) الشعر نتاج تجميع الياقوت مع البسكويت .

(٨) الشعر رياضيات صوفية حسية للنيران ، وتجمعات الدخان ، والفطائر ، وأزهار اليانسيه ، والناس ، وغروب الشمس القرمزى .

(٩) الشعر تنظيم لصورة ، أو أغنية ، أو نزعة فى منشور مقصود من الـكلمات .

---

(١) Copyright,1928,1956 by Carl Sandburg. Reprinted from The Sandburg Range (p. 36) by Permission of Harcourt, Brace & Company Inc.

ولقد نشر ساندبرج « التعريف المؤقت، النموذج الأول، للشعر فى Good Morning, America (New York, 1928 Harcourt Brace & Co) حيث عرض ٣٨ تعريفا للشعر .

وكذلك عندما يترنم طلابنا الذين يدرسون شاعر النيل حافظ إبراهيم فى قصيدة « مصر تتحدث عن نفسها » أو قصيدة أبى الهول لأحمد شوقى : فإن المشاركة فى المعانى التى تتوالى كلما استمر الإنشاد تجعل تيار تاريخ مصر الجارف يبدأ فى أن يتخذ له صورة تتسع وتسمو ـ المترجان.

ويمكن أن نقرر مايحتاج المدرسون إلى تذكره حين يساعدون تلاميذهم على تنمية نشاطهم التأملي بطرق عدة . وهنا أيضا ، نستطيع تكوين نماذج مبدئية . ومع ذلك يمكن أن نقول شيئاً واحداً بدرجة من التأكيد ، ألا وهو أنه يجب ألا تبعد قيمة اللغة كأداة ضرورية لتنمية التفكير عن بؤرة شعور المدرس . كما أنه يجب على المدرسين ألا ينسوا أنه ما دامت اللغة أداة يصعب التحكم فيها فإنه يصعب الاتصال بها لدرجة كبيرة حتى فى ظل أحسن الظروف .

وأخيرا ، فكلما تقدم عمل الفصل اليومى ، فعلى المدرسين أن يتذكروا دائما أنهم باستخدامهم للرموز لتحديد ما يشيرون إليه ، ولمساعدة تلاميذهم الصغار على نشر أجنحة خيالهم ، إنما يسهمون مباشرة فى حصولهم على مكاسب تساعد على نمو قدراتهم واتجاهاتهم التأملية عندما تنظم هذه المكاسب بعد ذلك فى حياة كل فرد من أولئك التلاميذ .

الفصل العاشر

المفهوم والاستجابة إليه

لقد عالجنا مشكلة النشاط الإدراكي للمفهوم بطريق غير مباشر عند بحثنا فى المعنى واللغة ، ولو أن ذلك لم يكن مكان فحصها على وجه التحديد . إن كل ما يقال عن المفاهيم ، وتكوينها ووظيفتها ، يجب أن يقال مرتبطا بالمعنى واللغة وفى الحقيقة فالمفهوم مثل معين لاستخدام الإنسان للمعنى واللغة . [1] . ولايستطيع الإنسان أن يستجيب إدراكيا للمفهوم بدون اللغة ، وعلى ذلك لن يكتسب إلا أقل القليل على المستوى التأملى ، هذا إذا استطاع فى الحقيقة أن يكتسب أى شىء على الإطلاق على هذا المستوى . وعلى ذلك فسيجد المعلمون الذين ترقى اهتمامهم عن تدريبات حفظ المعلومات التى قد نشبهها بتدريب الحيوانات ، أنه من المفيد لهم أن ينظروا إلى المعانى ، واللغة ، والمفاهيم وتشابك علاقاتها مع بعضها البعض كأدوات للتفكير . إنها أدوات ضرورية . ولحسن الحظ ، من الممكن لأوجه نشاط التلاميذ أن نسهل نموها واستخدامها إذا أحسن اختيار تلك الأوجه .

وغالباً ما يقال ـ وبحق ـ إنه من الممكن أن يتقدم فى تحقيق الأهداف التربوية الملائمة للثقافة الديموقراطية إذا كانت الدراسة فى كل حجرة دراسية تعمل على زيادة نمو الحياة الإدراكية للمفاهيم عند التلاميذ . فعندئذ ستطرد الاتجاهات المرنة الابتكارية ذات المغزى ، بدلا من العادات العمياء الثابتة والمصبوبة فى قوالب معينة وهى العادات التى تتكون بالتدريس الذى يتجاهل عملية الإدراك للمفاهيم . ومع كل ، فإننا بهذا نسبق حوادث قصتنا . إن النقطة التى نوردها هنا ببساطة هى ملاحظتنا أنه على الرغم من الفهم المتزايد لأهمية التعلم على المستوى الإدراكي للمفاهيم فإننا نعطى اهتماما قليلا جدا للطرق التى قد يتبعها المعلمون لنمو تكوين المدركات وجعلها أكثر وظيفية .. هذا فيما يتعلق بالتدريس فى حجرة الدراسة .

(١) سيكتشف القارىء أن المؤلفين يجدان أن كلمة مفهوم بعيدة كل البعد عن أداء المعنى ، ويقترحان بعد ذلك إحلال الاستجابة الإدراكية للمفهوم بدلا من تلك الكلمة .

ويظهر أن هناك سببين مرتبطين بعضهما ببعض مسئولين عن هذا الإهمال . أحدهما : تغير الأساس السيكولوجي الذي بنيت عليه العمليات التربوية عبر مئات السنين . والآخر : هو الطبيعة المعينة لهذا الأساس السيكولوجي . وقد تغيرت ماهية هذا الأساس بدرجة ملحوظة عندما أصبح الإنسان وعلاقاته بعالمه الطبيعي مركز الدراسة بدلا من عقله أو حياته العقلية الداخلية . ولم يتلق المعلم مساعدة صريحة في أي من الحالتين .

الآراء المختلفة لتكوين المفاهيم

عندما كان ينظر إلى العقل والمادة كشيئين منفصلين متعارضين مع اعتبار الجسم الحامل الموجه للعقل اللامادي الذي يوجهه ، كان ينظر إلى المفاهيم ، في رأي من الآراء ، على أنها من تكوين العقل كلية . وحيث إن المفهوم في عموميته كان من طبيعة مختلفة عن الخصائص المحددة للتفكير والسلوك (مثلا «كالحرية» أو «البياض» في مقابل الحركة الطليقة على جوانب الطريق العام أو قطعة معينة من الورق الأبيض) فإن المصدر الوحيد للمفهوم — إذا اتبعنا البصيرة السيكولوجية لهذه الفترة السابقة — كما يبدو هو العقل نفسه . وفي ضوء هذه النظرية الثنائية للعقل والجسم لا يمكن لمفهوم مثل « الحرية » أن يكون موضوع خبرة حسية مباشرة . فالعقل ، كذلك ، لا يمكن أن يكون موضع خبرة مباشرة أيضا لأنه شيء لا مادي . ومع ذلك ، خبرت المفاهيم ، وبهذا استخدمت المجادلة على الوجه الآخر . فكما أن المفاهيم لم تشتق من الخبرة المباشرة ، فإن حقيقة وجودها أصبح موضع مجادلة بقصد الاعتقاد بوجود عقل مستقل بذاته . وعلى هذا المستوى فإن كل ما كان يأمل فيه أفضل المعلمين هو أن يباركهم الله بالتدريس لأطفال باركهم الله أنفسهم « بعقول » ابتكارية .

وكان الرأي الثاني رأيا أفضل من وجهة نظر المعلم . وقد افترض أن في استطاعة العقل أن يعزل العنصر العام من الخبرات المختلفة المتعددة ، وبهذا يكون مفهوما شاملا . فمثلا ، كون العقل مفهوم «البياض» بعد المرور بخبرة بمجموعة من «الأشياء البيضاء» ممتدة من الثلج المتساقط حديثا إلى القمصان المغسولة لتوها . وهنا نجد وسيلة يستطيع المعلم أن يعتمد عليها . ففي استطاعته أن يجعل التلاميذ يعينون جميع صور الأشياء التي لا ارتباط بينها ولكن يمكن تمييزها بالبياض رغم بعد الصلة

فيما بينها . وعلى ذلك ، كان يظن أن فى استطاعة عقل التلميذ أن يجرد الصفة العامة ويكون مفهوم « البياض » . وعلى الرغم من أن هذه الوسيلة الإجرائية كانت تبدو مناسبة ، فإن المعلم وجد أنه يتعامل ثانية مع عنصر لا مادى بعيد عن متناول يديه على حسب ذلك التعريف . وللمرة الثانية ، كان كل ما يأمل فيه هو أن يباركه الله بالتدريس لتلاميذ باركهم الله أنفسهم بمنحهم «قوة التجريد» الغامضة هذه .

وكان هناك مقدار كاف لما قد نسميه صدق الفهم العام فى هذه النظرة للتجريد كطريقة لتكوين المفاهيم لتمكن هذه النظرة من الاستمرار لفترة أطول . وكانت تستهوى الأفراد على وجه الخصوص عند استخدام الأمثلة من مفاهيم علم شكلى كالهندسة . فمفاهيم « التربيع » و « التثليث » لها نوع من « الفراغ الوجودى » فى وظيفتها الشكلية التحليلية ، وهى الحصيلة النهائية اللازمة لمثل هذه العملية من التجريد . ومن ثم ، استطاع هذا الرأى بعد إدخال تعديلات مناسبة ، أن يقاوم تغيرات هامة فى النظريات السيكولوجية ، كما فعل عندما أبدل الرأى القائل بأن العقل عنصر مستقل لامادى بالرأى الذى جعل من العقل مركزا لاستقبال الإحساسات التى تصله نتيجة لشدة اهتياج أعضاء الجسم . (وهو رأى الصفحة البيضاء الذى نادى به جون لوك .) وعند هذا الحد ، أعطيت « قوة التجريد » لعقل لا حول له ولا قوة أساسا ، لكى نفسر تنظيم الحياة العقلية وبناءها . وكان يظن أن الحياة العقلية بدأت بإحساسات بسيطة مباشرة ثم تطورت إلى إحساسات أكثر تنظيما وهى الإدراك الحسى ثم إلى تصور المعانى الكلية وهو الأكثر عمومية . وكان من الواجب افتراض قدرة العقل على تجريد صفات عامة لأفكار معينة لكى يمكن تفسير الآراء العامة لتصور المعانى الكلية . ومرة أخرى ، أيضا ، أعطى المعلم وسيلة إجرائية خداعة لدرجة كبيرة . فمهما حاول المعلم ، فلم يكن فى مقدوره إطلاقا أن يتعدى الإحساسات المعينة بأشياء خاصة . وظل الوسيط الذى يكون المفاهيم غامضا ولا يمكن الوصول إليه .

وفى المرحلة التالية لتطور علم النفس ، تصادفنا فكرة تبدو لأول وهلة أنها فكرة طيبة . فقد حلت روابط المثير والاستجابة محل غموض العقل ولكنه مما يدعو إلى الدهشة أن تستمر فكرة التجريد . فمع ذلك لم يعترف بفكرة العقل كعامل مستقل بذاته ، أو كمستقبل له القدرة على تنظيم الإحساسات . بل يفرق

الميكانيزم الإنسانى بين الأشياء البيضاء مثلا – خلال استجاباته المتعددة – إلى أن تنبثق الاستجابة النهائية للعنصر العام « للبياض » .

ولقد تغير نص المسرحية جذريا طبقاً لهذا الرأى . ولم يعد تمثيل الدور الأول من نصيب العقل بعد ذلك . ومع ذلك ، ظل التجريد مركزاً للحبكة المسرحية ، على الرغم من أن جانبه الابتكارى لم يعد له وجود ، إذ أصبح أمراً آليا كما لو كان صورة فوتوغرافية نضعها فوق صورة أخرى بطريقة تؤكد عنصراً واحداً لا غير ؛ وتكون المفهوم نتيجة لتدعيم الاستجابات للعناصر العامة ونتيجة لمحو العناصر غير العامة . وعندما مد المعلم يده للبحث عن وسيلته الإجرائية اكتشف رباطه المثير — الاستجابة لا العقل . وأخيراً ، يظهر أن اللغز قد اختفى . ولكن ، لم يحقق ذلك خدمة أفضل للمدرس عن ذى قبل ؛ إذ كانت إجراءاته تقوده دائما للاستجابة لهذا الشىء الأبيض أو للاستجابة لذلك الشىء الأبيض ، ولم تقده أبداً للاستجابة للبياض بدون أن يرتبط بأى شىء على الإطلاق . وطبقاً للنظريات السابقة للعقل استطاع المعلم أن يشعر أنه على الأقل فى حضرة عامل قادر على قفزات ابتكارية . ولكنه اكتشف الآن أن إزالة غموض العقل لم يكن إلا على حساب خلق لغز آخر . وكان السؤال المحير هو : كيف يمكن لمثل هذا الميكانيزم أن يخلق أفكاراً مجردة على الإطلاق ؟ .

ونستطيع أن نخلص عند هذه النقطة – بالإشارة إلى تكوين المفاهيم – بملاحظة ثلاثة بديلات :

(١) اعتبار المفهوم من الصنع المباشر لوحدة لا مادية ، وهى العقل .

(٢) النظر للمفهوم على أنه تجميع عقلى ينبثق عند تجريد صفة حسية عامة لعديد من الأشياء العقلية المختلفة .

(٣) يقال فى الحقيقة العامة ، إن المفهوم استجابة شاملة للصفة العامة للكثير من المثيرات التى تعتبر منفصلة فى جميع الحالات الأخرى .

وأخيراً ، يجب أن نلاحظ تعديلا حديثاً يعرف أحياناً بالنظرية النشطة للبحث عن تكوين المفهوم . وطبقاً لوجهة النظر هذه ، يعتبر الإنسان كائنا نشيطا ، كما ينادى بأنه لسبب أو لآخر — يقوم عن قصد بوضع وإعادة بناء الفروض المتعلقة بالعناصر

الضرورية العامه للأشياء كلما انتقل بطريقة تحليلية من خبرة إلى خبرة .

وإذا طرحنا جانبا الحقيقة الواقعة وهى أن كل رأى من هذه الآراء يفسح المجال للأسئلة أكثر مما يضع الحلول لها ، فإن أى رأى منها لايستطيع أن يستمر فى ادعائه بأنه مبنى على أساس سليم . ومع ذلك ، استطاع كل رأى أن يواجه المشكلة بطريقته الخاصة وفى عصره هو ، لنفس السبب الذى نحتاج فيه لمواجهة هذه المشكلة فى الوقت الحاضر . فإذا عجزنا عن مساعدة التلاميذ على الوصول إلى تطور لمستوى إدراكهم للمفاهيم فستفشل جهودنا فى مساعدتهم على النحو المطرد فى كفايتهم التأملية .

وجهة نظر مختلفة

بما أن الفهم السيكولوجى قد مر بسلسلة من الآراء ، تبدأ من الطرف الأول الذى يؤكد وجود عقل مستقل لا مادى ، إلى الطرف الآخر الذى يصر على أن الإنسان ماهو إلا ميكانيزم معقد خاضع لما تجذبه بيئته إليه ، فمن الممكن أن ننظر إلى مشكلتنا بوجهة نظر مختلفة . فلم نعد مرغمين على تقرير ما إذا كان «الشبح فى الآلة» ، مسترجعين بذلك ، قول جلبرت ريلى ؛ سواء أكان رأينا فى صف الشبح أم فى صف الآلة . وربما نستنتج مع جون ديوى [١] أن :

« مفهوم السلوك فى صورته التكاملية ، كما يحوى تاريخا وبيئة ، هو بديل للنظرية التى تستبعد الناحية العقلية ، لأنه لايعتبر إلا سلوك ميكانيزم الحركة فضلا عن النظرية التى تؤمن برفع شأن الناحية العقلية بوضعها فى مكان منعزل . »

ولا يواجه المعلمون عقولا بلا أجسام ، كما أنهم لايواجهون أجساما بلا عقول . إنهم يواجهون وحدات إنسانية ، أفراداً ، لكل منهم تاريخه الفريد المتميز ، كما أن لكل منهم القدرة على السلوك بتعقل . ونستطيع أن نبين هذا بصورة مختلفة بقولنا : إن الفرد قادر على القيام بشىء ما لكى يحصل على شىء آخر ، كما أنه قادر

---

(١) John Dewey, Philosophy & Civilization (New York : Minton, Balch & Company 1931) p.p. 314-315

على تخطيط سلوكه وتنظيمه ، وعلى ضبط جوانب بيئته لكي يحقق الهدف الذي يراه . وباختصار إن للفرد القدرة على السلوك بالبصيرة ، وهو قادر على القيام بالسلوك المعقول. ولا يفترض هذا أنه يقوم بذلك على الدوام ، أو أنه سيفعل هذا لا محالة . ولكن يعترف هذا أولا بوجود إمكانية حدوثه ، وثانيا أن خبرات الفرد التربوية (داخل المدرسة وخارجها) هى التى ستقرر درجة التعقل التى تميز سلوكه . إن ما يحدث فى حجرة الدراسة عامل قوى فى تقرير ما إذا كان سلوكه روتينيا أعمى أو متميزا بوعى لما يعينه هذا السلوك .

ومن المألوف لنا جميعا كيف يتعلم الطفل ــ ببطء أولا ، ثم أحيانا بسرعة مدهشة بعدئذ ــ تحديد الأشياء ، وأوجه النشاط ، والأفراد ، والأصوات التى تحيط به . ويقوم الطفل بالسلوك ويكرره فى ظل تلك الأشياء المحيطة به . وبها ، كما أن المعنى واللغة يضعان فى هذه العملية الأساس الذى يرتكز عليه السلوك الإدراكى . فمثلا ، قد تصرخ « الدمية » عندما تمسكها ، وسيتعلم الطفل أن يلتقطها متوقعا حدوث هذا الصوت قبل أن يعرف اسم الدمية أو الصوت الذى يصدرعنها عند الضغط عليها. إن النقطة التى نلاحظها هى أن الطفل يستجيب مباشرة « لهذا الشىء » لا إلى صورة عقلية لها أو لمفهوم « الدمية » . ويستجيب الطفل لها فى نطاق ما يمكن عمله بها ، أى إنه يستجيب لمعنى الدمية فى موقف تناولها . وبعد فترة قد يختصر الطفل الطريق ويشير إلى الدمية بكلمة « يصرخ » فحسب وذلك بعد تناولها لمرات كثيرة ، ونتيجة لجهود الوالدين الذى لا يفتر لخلق ارتباط بين صوتى « دمية » و « يصرخ » وذلك النشاط ، وبعد إمكانه الآن إصدار كل صوت (أو بعد أن « ينطق كل كلمة » كما يميل الوالدان أكثر إلى وضعها بهذه الصورة .) أو قد يربط الطفل الصوتين معا ربطا تاما لدرجة أنه يشير إلى نفسه كما لو كان دمية عندما يصرخ . وستحدث أشياء أخرى كثيرة أثناء حدوث هذا التعلم ، فقد تعطى الأم مكانا مرموقا للدمية فى حياة الطفل كإلباسها دائما ملابسها للخروج مع الطفل عند خروجه للنزهة بالسيارة أو فى عربته الصغيرة ، أو كوضعها دائما معه فى سريره على أمل أن يدفعه هذا للنوم سريعا ، لدرجة أن معنى الدمية يمتد لدرجة أبعد جدا من المعنى المبدئى المحدود « يصرخ » . وستتسع دائرة الأصوات (الكلمات) المرتبطة بها أيضا ، أثناء هذه العملية .

وحيث إننا اتجهنا الآن إلى تفاعلات الطفل مع بيئته ، وبعدنا عن العمليات « العقلية » الداخلية كمصدر لتطور المفاهيم ، فيجب أن نكون على حذر من الميل إلى افتراض اعتبار القدرة على إخراج الأصوات الصحيحة ، أو النطق بالألفاظ المناسبة دليلا على أن الطفل ينمى مفاهيمه[1] . والحقيقة أنه ربما ينمى استجاباته اللغوية لا أكثر . ومع ذلك ، فكما لاحظنا سابقا أن الاستجابات التى تتضمن اللغة والمعنى أساس ضرورى للتقدم لمستوى المفهوم . ويتعلم الطفل كيف يتعامل مع الأشياء المقترحة كما يكتسب الفرصة لنمو حياة عقلية على هذا المستوى . فليس من الضرورى للشىء أن يكون موجودا ليخبره الفرد على هذا المستوى ، ومع ذلك فقد يكون للشىء — فى حالة غيابه — معنى ومغزى للقيام بالسلوك مثل الأشياء الموجودة مباشرة — التى لها معنى للقيام بالسلوك تماما .

وربما كان من المفيد أن نوضح النقطة السابقة بطريقة أخرى . يتعلم الطفل أولا كيف يسمى الأشياء ، وبعد ذلك يتعامل مع ما تشير إليه تلك الأسماء فى حالة غياب الأشياء نفسها . وأثناء حدوث هذا ، تصبح بيئة الطفل للأشياء المادية غنية لإدماج مدلولات الأشياء . وفى الحقيقة أن « الأشياء » المبدئية للبيئة ترتفع إلى

---

(١) للتسجيل المستفيض نوعا ما ، ولتحليل الدراسات السيكولوجية الخاصة بتكوين المفهوم مع افتراض وجود «المفهوم» دون تحديده ، انظر: David H. Russell Children's Thinking (Boston : Ginn & Company 1956)

وخاصة فى الفصل الثامن حيث يقول رسل إن المفهوم عمومية تتعلق بالبيانات المرتبطة به. ويضيف أن « المفهوم بالطبع ينظم عادة كمجموعة مترابطة من الإحساسات ، والمدركات والصور مع وضع بطاقة لها . ومن الناحية العملية تكون هذه البطاقة رمزاً أو رموزاً لفظية » ويبدو أن هذا التعريف وهذا الشرح يتحاشيان الوقوع فى الخطأ الذى وقعت فيه الطريقة التجريدية لتفسير المفهوم ، ولكنهما يعترفان بجميع المكونات العقلية — من إحساسات ومدركات وصور — الخاصة بنظرية علم النفس الملائمة لتلك الطريقة التجريدية ومع هذا ، يتضمن هذا الموقف فى النهاية حتمية وجود المفهوم مادامت توجد له بطاقة . ويظهر أن الكثير من البحوث التى ذكرت قد وقعت فى نفس هذا الخطأ .

انظر أيضا الكتاب التالى الذى يبين مدخلا لدراسة « إدراك المفهوم » لأنه يتفق عموما مع وجهة نظرنا الخاصة بطبيعة التفكير:

Jerome S. Bruner Jacqueline J Goodnow and George A Austin in A Study of Thinking (New York:John Wiley&Sons Inc., 1956)

مستوى «الأشياء المختبرة» أثناء عملية التسمية هذه ، ثم أثناء استخدام الأسماء للبحث بعدئذ فى معناها . وبهذه الطريقة ينبثق ما نسميه سلوك المفهوم كما يصبح حدوث التأمل أمراً ممكنا . وعلى ذلك ، إن مشكلة سلوك المفهوم لها أهمية استراتيجية بالنسبة للمشكلات التى يجب على مدرس الفصل أن يعالجها .

وظيفة الأشياء المستدعاة

بقدر اتساع دائرة خبرة الإنسان (وأى شىء يستطيع الإنسان معرفة اتساع مداه أكثر من ذلك ؟) تصبح الأشياء المستدعاة حقيقية وجزءا من البيئة تماما كالأحجار ، والعصى ، والملوك ، والصعاليك الذين قد يوجدون فى أية لحظة معينة ؛ وتنظم المعانى المرتبطة مبدئيا بالأشياء المادية مباشرة فى ضوء علاقتها بالمحددات (الكلمات) التى تميز الأشياء وتحل محلها كلما تعقدت الخبرة لتصبح صورة متكاملة من التاريخ والإمكانيات ، والحوادث السابقة والنتائج .

وعلى ذلك ، فالطفل عندما يرى كلبا لأول مرة ، فهو يراه فى ضوء الخبرات السابقة التى اكتسبها عندئذ . ومع ذلك ، فهو « لا يرى كلبا » بل قد يرى « شيئا يلعب معه » ، أو « شيئاً ضخماً جعل الطفل يصرخ » ، أو قد يرى مجرد « ذاك الشىء » وقبل أن يتعلم الطفل كيف يقول « كلب » لفترة طويلة ، فقد يلعب مع الكثير منها ويتسلى مع البعض ، ويناله الأذى على يد البعض الآخر . وسيتطور « الشىء » ــ الذى لم يعط له اسم بعد ــ إلى مشير لعدة إمكانيات . وحتى تلك المرحلة لا يكون الطفل قد قام بعزل عامل عام كالأسنان أو الذيل وعلى ذلك يتعلم كيف يلعب بطرف منهما ويتجنب الطرف الآخر . وفى الحقيقة انه فى محاولته اللعب بذيل الكلب الذى يبعث السرور إلى نفسه كلما لامس وجهه ، قد يصطدم عفوا بالأسنان التى تؤذيه ، وفى هذه الحالة قد يصبح الكلب الذى يصادفه فى المرة القادمة « شيئاً للعب » أو لعدم اللعب ــ معه « طبقا للاستجابة الناجمة عن الموقف كله الذى واجهه الطفل وليس طبقا لعنصر مجرد قد أطلق عليه البعض « مفهوم الكلب » .

وعلى ذلك إذا حدث هذا ، وبينما يتردد الطفل بين الرغبة فى اللعب والنزعة إلى الجرى يرفع «هذا الشىء المحير» رأسه ويحركه بخفة ، قبل أن يعض برفق على رباط

حذائه ثم يعود ثانية ليكرر نفس تلك الحركات وبذلك يتخذ شكلا جديداً . وستخرج « حركات اللعب » هذه ، الطفل من حالة الحيرة . وعلاوة على ذلك ، كلما ازدادت خبرات الطفل « بهذا الشيء ذى المعنى المطرد » فسيجد صوتا متميزاً — كلب — مرتبطا به . ويسمع بعد ذلك الجمل الآتية « اربت على الكلب » ، « دع الكلب يلعب بكرتك » ، « لا تفعل هذا ، إن الكلب سيعضك » ، « قل وداعا للكلب » وماشابه ذلك . وفى الوقت الذى سيستطيع الطفل فيه أن يقول كلمة « كلب » ستكون له خبرات كثيرة بالكلاب لترتبط بالكلمة . وستصبح هذه الكلمة أساسا منتظما لعديد من المعانى وكثير من الاستجابات المناسبة ولن تكون الكلمة — بأى حال — ممثلة فقط لعنصر واحد عام لجميع الخبرات بالكلاب . وبطبيعة الحال ، قد يتعلم الطفل — عن طريق الإيعاز — أن ينطق كلمة « كلب » قبل أن تكون لديه الخبرة الكافية لتحويل الصوت إلى محدد ذى معنى منتظم . وفى هذه الحالة ، لن تكون استجابته اللفظية سوى رد فعل آخر قد يقوم به الطفل فى حالة وجود هذا « الشيء الذى هو بسبيل أن يكون له معنى » .

وبينما تزداد خبرة الطفل بجميع أنواع الكلاب ، وبينما يلعب معها ويجرى منها ، ويطعمها ، ويقذفها بالحجارة ، ويلتقط لها الصور الفوتوغرافية ، ويتعلم كيف يحبها أو يخشاها ، يصبح « الكلب » مثيراً لعدة إمكانيات . وستضيف كلمة « كلب » شيئا مقترحا إلى خبرة الطفل ، غنيا أو فقيراً فى معناه طبقا لخبراته السابقة بالكلاب ، سواء أكانت خبراته متنوعة أم محدودة . وقد لا نتنبأ بنوع بسيط من رد الفعل عندما يقابل الطفل كلبا ثانيا ، كما هو المتوقع إذا كنا بصدد عنصر عام مجرد . بل ستكون هناك مجموعة استجابات ممكنة ، على استعداد جميعا للعمل فى وقت واحد بروح من التنافس . وفى الحقيقة ، حيث إننا لسنا بصدد وحدة أو مدرك عقلى قد نسميه « مفهوما » فقد نكون على حق إذا قلنا إنه كلما استجاب الفرد لشيء كما هو مشار إليه . بدلا من الاستجابة لشيء كما هو موجود فعلا ، فهو يمر باستجابة المفهوم . وهو لا يستجيب إلى ، أو مع المفهوم ، بل إنه يستجيب للمفهوم ، ويتعامل مع المعانى التى تستدعى معانى أخرى أثناء ارتباطاتها بعضها ببعض . وباختصار ، فهو يقوم بنشاط فى إطار المفاهيم.[1]

---

(١) إن نظام هذا الفصل يتبع بدقة مناقشة لهذه المشكلة قدمها هـ . جوردن هلفش من عدة سنوات مضت فى الفصول ٥ ، ٦ ، ٧ من البحث المقدم لجامعة أوهايو بعنوان =

وأحيانا يختلط الأمر عند هذه النقطة بحقيقة الصورة المرئية . في الفصل الثالث لاحظنا مدى الاختلاف الواسع فيما يتعلق بالدور الذي تلعبه الصورة المرئية والدور الذي تلعبه أوجه النشاط الأخرى للحواس . ويستجيب الكثير من الناس تصوريا في العادة عندما يجابههم الرمز «كلب» ، وعلاوة على ذلك عندما يواجه أولئك الناس كلباً حقيقيا ، أو كلبا من الذاكرة ، أو موقفا آخر يشير إلى الكلب ، فإن «مجموعة استجاباتهم المبدئية» تظهر في صورة نشاط حسي لدرجة كبيرة . فلا عجب أن الكثير من الناس قد وحدوا بين مثل هذه «الصورة للكلب» ومفهوم «الكلب» ، وادعوا بعدئذ أن «مفهومهم للكلب» يوجه رد أفعالهم نحو الكلاب الحقيقية . وحتى إذا حدث هذا فإنه من الصعب أن نفهم كيف يؤمن الكثير بأن مثل هذه الصورة تشبه إما فرضا تصويريا للخصائص الكلابية ، وإما فكرة الكلابية التي اختزلت إلى عنصر عام لايشبه أي كلب على الإطلاق . إن النشاط الحسي غالبا مايكون مسبوقا بعمليات تجميع وإشباع لا بعمليات تحليل وتجريد . وعندما يفكر الفرد منا فيما نسميه بمفاهيمنا للعدالة ، والأمانة ، وما شابه ذلك ؛ فإن فكرة المفهوم كصورة لاتدعو إلى الارتياح كلية .

Aspects of Thorndike's Psychology in Their Relation to = Educational Theory and Practice (Columbus, Ohio : The Ohio State University Press,1926)

وفي ذلك الوقت كان اهتمام المؤلف منصبا على فحص علم نفس تربوي خاص كانت له عندئذ قوة بالغة في تشكيل العملية التربوية بأمريكا ، وغالبا مايتجاهل نقاد التربية المحدثون أثر علم النفس هذا ويرجعون جميع العمليات التربوية الحالية لتأثير جون ديوي ..

وفي شرح الكاتب لموقفه الذي يناقض موقف ثورنديك التحليلي حاول توصيف الشيء المستدعي « والمفهوم » ولم تكن محاولته ناجحة تمام النجاح لسبب واضح الآن : فالشيء كما هو مستدعى لايخلص الإنسان من مطالب الموقف الحالي الذي يواجهه مما يسمح له بالانسحاب من الموقف ليعالج مضامين معاني الشيء المستدعي معالجة عقلية ، وقد يعود بعدئذ إلى الموقف بخطة للعمل يستطيع أن يفحصها أثناء قيامه بالعمل . ولكن الشيء المستدعى لايخرج عن كونه الشيء كما هو ، أي شيئا آخر يستجيب إليه . وليس هو بالمفهوم ولو أنه يتيح الفرصة لتكوينه أو كما يشير قولنا هذا يتيح الفرصة للاستجابة الإدراكية .

وهناك اتجاه عام آخر لتشخيص المفهوم بما قد يسمى التعريف أو المعنى الشخصى للمصطلح . وبمعنى آخر ، إن مفهوم الشخص عن الكلب هو ما يحمله مصطلح « كلب » من معنى له . وهو سيستجيب للكلب الحقيقى فى ضوء مفهومه عن الكلب . إن الصعوبة هنا هى الصعوبة التى أشرنا إليها فى الفصل السابق — وهى ما معنى المعنى ؟ فإذا كان مغزى المصطلح موضع جدال ، فمما لا شك فيه عندئذ أن عمليات تجريد معينة - إيجابية وسلبية — قد دخلت فى الصورة . ولكن لا يستجيب الفرد للكلب الحقيقى فى ضوء دلالة مصطلح « الكلب » إلا فى حالة استخدام المصطلح للإشارة إلى الشىء أو تسميته . ومن وجهة النظر الأخرى . إذا كان فهم المصطلح هو موضع الجدال ، فيبدو أنه ليس من المحتمل أن يستجيب الشخص لكلب معين فى حدود « تصنيف جميع الأشياء الممكنة (الموجودة أو المفهومة) التى يمكن استخدامها استخداما صحيحا عند التعبير لكلمة « كلب » — إلا إذا كان هذا الشخص ، بالطبع ، من التيبس وعدم المرانة لدرجة أنه ينظر للكلاب عموما كما لو كانت متشابهة تماما .

ومن الواضح أن معنى آخر « المعنى » متضمن هنا . ومن المحتمل أن معنى المعنى هذا الذى غالباً ما يسمى ، بشىء من الغموض ، بمصطلح المنطق السليم « التضمين » الذى يعرف بغير دقة على أنه « مجموع الصفات التى يشير إليها المصطلح » . فإذا لاحظنا أن التعريف لا يتطلب جميع الصفات الثابتة أو المنسجمة ، إذن فليس هناك أى معنى لقولنا إن الشخص سيستجيب لكلب حقيقى فى ضوء ما يعنيه مجمع للصفات التى يوحى مصطلح « الكلب » بها إليه . ولكن ماذا حدث الآن لعملية التجريد التى يقال إنها أساسية حدا فى تكوين المفاهيم ؟ أضف إلى ذلك أنه على الرغم من أن الفرد قد يستجيب استجابة مناسبة فى مثل هذا الموقف بحكم إمكانيات « مجمع الصفات » هذا ، إلا أنه من الصعب أن تكون الاستجابة نفسها متجمعة متحركة فى جميع الجهات فى الخال . كما أن هذه الاستجابة لن تكون استجابة فى إطار المفاهيم إذا اتجهت فى تساسلها خلال المدى الكلى لتجمعات المعانى الممكنة لها . إن وظيفة الاستجابة للمفهوم هى اكتشاف خطة للاستجابة للكلب الحقيقى وذلك بالاستجابة أولا — فى مستوى المعانى — « للكلب بطريق غير مباشر » .

الاستجابة إلى المفهوم

يبدو أن كل ما قيل سابقا يشير إلى أن الكثير من البحوث التى أجريت للكشف عن كيفية تكوين المفاهيم ، قد تصبح ذات فائدة أكبر لو أنها كانت أقل شمولا وأدق تحديدا . إننا نستطيع أن نستخدم بعض المعلومات المتطورة المتعلقة بالطرق التى يتبعها الأطفال لفهم أنواع التفرقة ، والاشتمال والاستثناء المتضمنة فى تعلم مدى دلالة بعض المصطلحات المعينة . إننا فى حاجة إلى أن نعرف أكثر عن أنواع التجريد والأحكام العامة التى تدخل فى تفكير الشخص فى أى سن ، عندما يفهم مغزى أنواع المصطلحات المختلفة فى موقف الاتصال الاجتماعى . ونحن فى حاجة حقاً إلى أن نعرف أكثر عن الأسباب التى تدعو إلى سيطرة صفات معينة أو مجموعات من الصفات على التجمعات التضمينية للفرد ، وبهذا تنتج استجابات جامدة أو مكررة بنفس الصورة .

ويظهر أن البحث عن المفهوم أمر لا جدوى فيه . ولن نستطيع اكتشاف مثل هذا الشىء ذى الوجود الحقيقى على الرغم من الجهود الانبثاقية عبر الأجيال التى قام بها علماء « الحياة العقلية » أو أولئك الذين يقومون بتحليل السلوك ، إنه من الخطر القيام بالبحث الذى يعالج تكوين ووظيفة « شىء ما » يظن أنه معروف جداً لدرجة أنه ليس فى حاجة إلى تعريف ، مع اعتبار وجوده أمراً مسلماً به لمجرد وجود اسم فى اللغة نسمى به ذلك الشىء .

ولكن قيام الأفراد بالسلوك فى إطار المدرك العام أمر لا منازعة فيه . إن هذه الحقيقة هى التى جعلت المشكلة قائمة لقرون كثيرة . إن الاهتمام بالسلوك حديثا أمر سليم ، كما أن الاهتمام باللغة أمر لا مناص منه . ومع ذلك فإن استمرار الاهتمام بالجوانب التحليلية للسلوك مع إهمال مظاهره البناءة أو التركيبية لم يؤد إلى تقدم فهمنا . إن استمرار افتراض أن شيئا ما يدعى بالمفهوم يمكن عزله بالتحليل يؤدى إلى تجاهل خصوبة المعانى المترابطة التى تنبثق أثناء الاستجابة للمفهوم . إن ما نسميه بالمفهوم — نتاج هذه العملية — مفهوم عقيم ، مجرد من الصفات الحيوية لمجالات الخبرة التى انبثقت فيها معانى ذلك المفهوم .

ولنبحث هذا الأمر أكثر

إن الطرق الصحيحة المختلفة التى يتعلم بها الطفل كيف يستجيب للكلاب فى بيئته تعتبر جميعها استجابات ممكنة كلما قابل الطفل كلبا جديداً . ولنفترض مثلا ، أن الطفل

قدتعلم أن يبتعد عن «الـكلب المزمجر ذى الظهر المتخشب» وأن يلعب مع «الـكلب الـكثير الحركة ذى الذيل الهزاز . » إن كلتا هاتين الاستجابتين (وكثيرا غيرها) استجابات ممكنة ليس فى كل مناسبة يقابل الطفل فيها كلبا حقيقيا فحسب ، ولـكنها أيضا استجابات ممـكنة فى كل مناسبة عندما يقود الرمز « كلب » إلى شىء مستدعى فى البيئة ، وعلى ذلك تنتقل علاقة المعنى من علاقة الطفل بشىء مادى له معنى إلى علاقة الطفل بشىء مستدعى له مغزى . ومن المـمكن للطفل فى هذه الحالة أن يرى « الـكلب الحقيقى المزمجر ذا الظهر المتخشب » كلبا يمـكن تحويله إلى « كلب كثير الحركة ذى ذيل هزاز » إذا مااقترب الطفل منه برفق . وعلى ذلك يستجيب الطفل فى إطار المفهوم العام ، ويتعامل مع المعانى ومضامينها قبل أن يستجيب إلى مطالب الشىء المقدم لتوه .

إن مزاياهذه الطريقة فىالاستجابة واضحة ويمـكن ملاحظتهاعلىطولأى«طريق عام». إننانستطيع أن نسافر بهذهالطرق العامة ونستجيبلظروفسطحهاوالطبوغرافيا المميزة التى تعترض كل منها كلما اجتزناها . ولا يفعل بعض الأفراد إلا هذا فحسب ، ولايعيشونليسافروا ثانية . ولـكنالعلامات التى اتفقنا عليها والتى تحذرنا منالمنحنى أو التل القادم ، ومن القنطرة أو المنخفض تسمح لنا بأن نـكيف قيادتنا للسيارة لما لم نره بعد ، وأننقودالسيارة طبقا لمضامين معانىتلك الأشياء الطبيعية التى ستصادفنا ولهذا فنحن نستطيع أن نتصرف بتبصر ، ونسلك بذكاء ، أو أن نستجيب فى إطار المدرك العام إذا أردنا تفسير هذه النقطة فى حدود هذه المناقشة .

ولقد لاحظ ديوى أهمية هذه الاعتبارات فقال : (١)

« وللأغراض النظرية ، إن الاعتبار الهام هو أن الأشياءالموجودة ، كعلامات ، دليل على وجود شىء آخر ، وهذا الشىء مستنتج فى ذلك الوقت وليس مرئيا .

ولـكن الـكلمات ؛ أو الرموز ، لاتقوم دليلا على وجود أى شىء . ومع هذا فما تفتقده هذه الأشياء فى هذه الصفة تعوضه فى خلق بعد آخر ، إنها تجعل الحديث المنتظم أو التفـكير ممـكنا . . .

---

(١) John Dewey, Logic: The Theory of Inquiry (New York : Henry Holt and Company Inc. 1938), pp. 52-53.

« إن الأفكار كأفكار ، والفروض كفروض ، ما كان لهـا من وجود ما لم تكن هناك رموز ومعان متميزة عن العلامات والفحاوى . إن قدرة الرموز الكبرى على جعل الأفكار شيئاً له وجود قدرة لها أهميتها العملية ، ولكن هذه القدرة تتضاءل إذا قارناها بالحقيقة الواقعة ؛ وهى أن الرموز تدخل فى مجال التساؤل بعداً مختلفاً عن بعد الوجود ، إن السحب بشكل وحجم ولون معين قد تعنى احتمال سقوط المطر بالنسبة لنا ، إنها تنذر بسقوط المطر ، ولكن كلمة السحابة حين نربطها بكلمات أخرى لها مجموعة رمزية تمكننا من ربط معنى وجود السحابة بأمور مختلفة مثل اختلاف درجات الحـرارة والضغط ، ودوران الأرض وقوانين الحركة وما إلى ذلك » .

إن مثلا آخر قد يخدمنا فى ربط فهمنا لعلاقة الاستجابة للمفهوم بعملية التفكير وبأدوات التفكير الأخرى وهى المعنى واللغة . ولنتجه هـذه المرة نحو الطفل الذى أصبح رجلا ، والذى أصبح بدوره صاحب مزرعة لتربية المواشى ، وقد وجد عجلا صغيراً مشوهاً ، ملقى على أرضه المترامية بجوار الجبال وقد التهمت منه بعض الأجزاء ، ففى استطاعته ، بالطبع ، أن يهز كتفيه ويستمر فى سيره . وقد يصيح « الذئب » ! ويبحث حوله عن آثار الأقدام المؤدية لهذا ، ويضع الخطة للتخلص من بقايا العجل ، ويعالج الموضوع كحادث منفصل ، معتبراً العجل المشوه كعلامة للذئب أو كما يقترح ديوى كدليل على وجود الذئب . ولكن إذا كانت قدرته التأملية قد نمت عند نضجه . فسيجد أنه لا يزال لديه احتمال بدليل آخر . ففى استطاعته أن يكون علاقة المعنى « بالذئب كشىء مشار إليه » ثم يفكر فى الاحتمالات الممكنة لاكتشافه أن الذئاب التى قلما تشاهد فى جواره ، ربما تتجول الآن فى أرضه . فقد يشير له هـذا إلى أن المنطقة الشمالية تتعرض لشتاء قاس . وإذا كان ذئب واحد قد اتجه جنوباً بحثاً عن الطعام ، فمن المتوقع نزول ذئاب أخرى . ويجب تحذير الجيران ليحموا جميع الماشية وليجعلوا بنادقهم فى متناول أيديهم . وليحذروا الأطفال من التجوال بعيداً عن المنزل ، وقد تنصب المصايد . وربما يجب أن تنصب . وربما يجب ألا تمس بقايا العجل على أمل أن تستخدم كطعم لجذب الذئب المذنب حتى يكون فى مدى إطلاق النار . وربما يقوم بسؤال جيرانه من سكان المنطقة الشمالية ليحصل على معلومات محددة عن هذا « الغزو » إذا كان هذا هو حقيقة الأمر .

ماذا حدث إذن ؟ إن الرجل قد استجاب للمفهوم فى وجود « الذئب كشىء مشار إليه » ، مستخدماً رمز « الذئب » كنقطة يبدأ منها تفكيره . إنه بعمله هذا قد فتت لنفسه ولجيرانه معنى اكتشافه للعجل المشوه . وما كان هذا ليتم ، لو لم يكن فى مقدوره أن يحول انتباهه من العجل المشوه كما هو موجود أو منه كمجرد دليل على شىء آخر حقيقى ، ألا وهو الذئب . وتتضمن الاستجابة للمفهوم تفاعلا للمعانى وإعادة لتنظيمها ؛ إذ أنها تستخدم كأدوات لإعادة بناء المؤثر الأصلى ، وهو العجل المشوه . وعند انبثاق خطة للعمل لمعالجة الموقف . فمن الممكن تبيان مدى صلاحيتها فى الموقف الأكبر الذى جعلت الاستجابة للمفهوم حدوثه أمراً ممكناً . وعلاوة على هذا . كلما فحصنا هذه الخطة . فسنجد أن كلا من الخطة والموقف نفسه سيمران بعملية إعادة تنظيم أخرى . وعلى هذا نحتفظ بقوة المعنى للشىء الأصلى فى نفس الوقت الذى نعزله فيه عن الموقف المباشر .

الارتقاء بالنشاط الإدراكى

لقد أشرنا سابقاً إلى مدى أهمية توخى المدرس الدقة والحساسية عند استعمال التلاميذ للغة ؛ لا لأننا نتطلب الدقة أكثر مما يجب ، أو نريدهم أن يكونوا كذلك ، ولكن بكل بساطة لأن أداة هامة من أدوات التفكير متضمنة هنا ، إنه من الخطر أن نكرر هذا التأكيد هنا. ومع ذلك نستطيع أن نقول هذا القدر : إن اكتساب الشعور بالوظيفة الرمزية للغة يفتح الباب الذى يقود إلى العالم التأملى ، فى إطار المفهوم ، حيث قد يرتبط المعنى بالمعنى مع استخدام كل منهما لاختبار صلاحية المعانى الأخرى كلما بحثنا عن الفروض المواتية التى تدفع بالسلوك قدماً إلى الأمام ؛ إن السلوك بدوره سيقوم باختبار تلك الفروض .

إن أحد أوجه ضعف التربية الشديد ؛ حتى حيث تقوم المحاولات الصادقة لتكريم الجهود الفكرية ، هو أن كل بند من بنود التعلم يميل إلى أن يقف بمفرده كما لو كان متساوياً فى الأهمية مع جميع البنود الأخرى ، ويمكن إرجاع هذا إلى تلك الاهتمامات التحليلية التى تعرف التعلم بأنه الحصول على استجابات محددة ، والتى تمجد أهدافاً معينة بينما تستهزىء بالأهداف العامة ، أو لا تضعها فى متناول يد المدرس وتحت مسئوليته ، والتى تعظم عمليات التدريب مع التأكيد المصاحب عادة على أنها تمد

التلميذ بالمعلومات والحقائق التى قد يستخدمها فى التفكير فيما بعد . وبالطبع ، هناك بعض التلاميذ الذين شقوا طريقهم عبر الحدود الفكرية المحدودة التى توضع هكذا ، وبهذا يضربون الأمثلة لما يعرفه جميع المدرسين الحساسين من أن هناك بعض التلاميذ الذين سيحصلون على التعلم مهما كانت العقبات التى يقيمها التدريس لتثبيط هممهم .

إن النشاط الإدراكى لن يرقى إذا أهمل المعلمون وظائفه التركيبية والتنظيمية . إننا هنا نمد المدرس بوسيلة تمكنه من الإلمام بالمشكلة . ويجب ألا نهمل الحقائق ، بل على العكس يجب احترامها باستخدامها استخداما ذا معنى ، لمساعدة الفرد للحصول على تكامل حياته النامية . كما أننا لا نهمل التحليل ، بل على العكس إنه يستخدم للإسهام فى تجميع المعرفة الذى يعد أمراً ضرورياً فى تكوين الذات المتكاملة .

وعلى ذلك لا بد من وجود أمرين مؤكدين فى كل حجرة دراسية : يجب ألا نضن ببذل أى جهد لاستثارة التلاميذ للبحث عن العلاقات بين ما يتعلمونه فى مادة ما وما يتعلمونه فى المواد الأخرى . ونحن لا نقترح تغيير معالم الفواصل بين المواد الدراسية لدرجة أن يقوم كل معلم بتدريس كل شىء . إن غرضنا يختلف عن هذا تماما . إنه يسلم بأن الميل إلى فصل المواد بعضها عن بعض لمعوق خطير فى سبيل نمو النشاط الإدراكى السليم . وهو لا يختلف فى خطورته عن فصل الحقائق بعضها عن بعض فى كل مادة دراسية . إن القوة فى الوحدة ويجب أن نساعد التلاميذ على اكتسابها . وعلاوة على هذا ، يجب ألا نضن ببذل أى جهد لاستنهاض التلاميذ إلى استخدام خيالهم فى معالجة الحقائق . يجب أن ننظر إلى الحقائق كأساس لمتابعة الأفكار إلى أقصى ماتستطيع أن تشير إليه من معان . كما يجب أن ننظر إلى الحقائق كوسيلة لتمحيص الأفكار التى يرغب التلاميذ فى تأكيد ثباتها . وسيؤدى كل تأكيد من التأكيدين السابقين ـ الترابط والإسقاط الخيالى ـ إلى تدعيم التأكيد الآخر أكثر وأكثر .

ولقد عرفنا الكثير فى السنوات الأخيرة عن الإدراك الحسى نتيجة للبحوث

التي عملت لدراسته[1] . ويظهر أنه قد تقرر بوضوح أن الإدراك الحسي ذو صفة تشخيصية بدلا من اعتباره كشفا مباشرا لحقيقة موضوعية ، وأن العلاقة بين المعنى المنبثق بين الفرد والأشياء والحوادث في بيئته مبنية على الخبرات التي مر بها الفرد من قبل . ومع هذا فإن ما لم يؤكد هو الطريقة التي ينتقل بها الأفراد – عن طريق استخدام اللغة – بعيداً عن عوامل الإثارة المبدئية وأن يعالجوا المعاني هكذا في نشاطهم الإدراكي ؛ إذ أن التجريب في هذه المجالات المواتية قد اقتصر لدرجة كبيرة على أوجه نشاط الإدراك الحسي[2] .

ولكن أبسط التجارب كانت إيحائية في هذا المجال . فمثلا عندما وضع شعاعان متوازيان من الضوء أمام المشاهدين في حجرة مظلمة فقد أشاروا إليهما على أنهما «خطان متوازيان موضوعان على سطح مستو .» وعندما أدخل القائم بإجراء التجربة عبارة « أعمدة التليفون » ، أحدث هذا التلميح علاقة مختلفة للمعنى وأشار

---

(١) يستطيع القارىء أن يجد موجزا طيبا للبحوث المشار إليها هنا في الكتاب التالي :

Hadley Cantril, The Way of Man's Experience (New York: The Macmillan Company,1950)

وقد قام أدلبرت آمس بمعهد هانوفر بكتابة الجزء الهام في صورته المبدئية . ويمكن أن تجد مدخلا مختلفا لهذا الموضوع — رغم اتصاله به — في حين أن علم النفس الاجتماعي في الكتابين الآتيين :

Solomon E. Asch's, Social Psychology (Englewood Cliffs N.J; Prentice-Hall,Inc, (1952)

Donald Snygg & Arthur W. Combs, Individual Behavior (New York : Harper & Brothers, 1949)

ويمكن أن يقال إن جميع البحوث الحديثة المتعلقة بالإدراك لا تزيد عن كونها تطبيقا للآراء الانبثاقية القديمة على مواقف تجريبية معدة عن قصد . ولكن قولنا : « لا تزيد عن » له أهمية بالغة لأنه في حد ذاته مثل للنشاط الإدراكي ، إذ يدل على متابعة معاني الانبثاقات أو الأفكار القديمة وفحص الأفكار الناتجة التي أعيد بناؤها وذلك بتهيئة الظروف التجريبية لخبر تلك الأفكار .

(٢) لقد أجريت بعض البحوث على ما يسمى أحيانا « بنظام الإشارة الثانوي » المخالف النظام الأولي كالمثير والاستجابة ، والتعلم الشرطي وما شابه ذلك ، ومن الغريب أن علماء النفس وعلماء التربية الروس هم الذين ارتقوا بهذه الدراسة فيما يتعلق بالمشكلات المتضمنة في إحداث التغييرات في الشخصية .

انظر : P.M. Yakobson, Psikhologiva Chuvsta (Psychology of Emotions (Moscow, 1956).

المشاهدون إلى أنهم يشاهدون أعمدة للتليفون على الرغم من أنهم ينظرون إلى نفس الشعاعين السابقين .

واذا انتقلنا من المعمل إلى حجرة الدراسة فإننا نلاحظ تطبيق المبدأ نفسه . فالتلميذ ذو الخبرة المحدودة قد يرى أن غير الأمريكيين « أجانب لايوثق بهم » . وربما يشعر المعلمون بالأسف لذلك ، ومع ذلك يجب أن يفهموا حتمية حدوث هذا تحت بعض الظروف البيئية . ويجب أن يفهموا أيضا أن الأمر متروك لهم لإدخال علاقة للمعنى تقود الأطفال الصغار إلى أن يغيروا من نظرتهم نحو الجنسيات الأخرى ، إلا إذا أرادوا أن يتركوا إعادة بناء هذا الاتجاه لمحض المصادفة . ولننظر فى حالة الطالب الجامعى اليابانى الذى كان تلميذاً فى العاشرة من عمره أثناء معركة بيرل هاربر . «إن هذا التلميذ البالغ من العمر عشر سنوات قد أطبقت عليه دعايات وطنية ووجه لأن يعتقد ـ مع اليابانيين الآخرين ـ أن الحرب قد تم اكتسابها حتى عندما لم يبق على الهزيمة سوى عدة أسابيع[١] .

ولقد قال مينورو « عندما كنت لا أزال على اعتقادى أن اليابان يجب أن تنتصر انتهت الحرب بتسليمها . لقد كنت كبالون منفجر . لقد ضاع هدفى كله ولم أستطع الدراسة إطلاقا لمدة عامين » .

ونزلت قوات الاحتلال الأمريكية بنومازو . ولقد قيل لمينورو إنه من المحتمل أن يقوم العدو بأعمال قاسية شنيعة نحو اليابانيين المحتلين .

« إنى عندما شاهدت الجنود الأمريكيين فى الشارع لأول مرة توقعت أن يركلونى . ولكنهم ابتسموا لى . وتركنى الخوف وحاولت أن أتحدث معهم بالقدر القليل من اللغة الإنجليزية التى تعلمتها فى المدرسة قبل أن يوقف تدريس اللغة الإنجليزية . وأعطونى بعض قطع الشيكولاتة . وأثناء سيرى فى طريقى إلى المنزل كنت أفكر ، « لماذا قيل لنا الكثير من الأكاذيب عن الأمريكيين ؟ »

وتكررت خبرة هذا الشاب الصغير مرات كثيرة جداً مع الشعب اليابانى . لقد دبرت الخبرات السابقة بطريقة يستحيل معها النظر إلى الجندى الأمريكى نظرة

---

(١) Colin Simpson, The Country Upstairs (Sydney, Australia Angus & Robertson, 1956), p.69.

تختلف عن اعتباره « وحشا يجب تجنبه » إن الابتسامة وقطعة الشيكولاتة قد حولتا — كما يبدو — علاقة المعنى بنفس السرعة التى حول بها إدخال كلمات « أعمدة التليفون » علاقة المعنى عند إجراء التجربة بالمعمل . ويستطيع معلم الفصل أن يؤثر تأثيراً قوياً سلبيا فى الطريقة التى يرى بها تلاميذه الناس والحوادث والمواقف فى أوجه نشاطهم اليومى داخل المدرسة وخارجها ، وذلك بالشرح المباشر ، وبالقراءات التى يكلف بها تلاميذه ، وباستخدام الوسائل السمعية والبصرية ، وبترتيب دقيق للاتصال بالأفراد والأشياء .

ولسوء الحظ إذا وقفنا عند مستوى الإدراك الحسى ، فسنصل إلى الحقيقة المؤسفة وهى أن من بيدهم سلطة بقائنا عند ذلك المستوى يستطيعون أن يحولوا علاقات المعنى كما يحلو لهم . فإذا لم تتخذ الخطوة التالية الهامة لتقودنا إلى المستوى الإدراكى حيث يبحث فى معنى الشىء ، أو الحادثة ، أو الموقف فى إطار مضامينه الكاملة حيث ترتبط هذه الأشياء بمعان أخرى ، وتختبر فى ضوئها ، فلا مفر من أن التعليم لن يختلف عن أوجه نشاط الدعاية .

الاستجابة الإدراكية فى المواقف الأخلاقية

إنه عند هذه النقطة مثلا ، تفشل معظم الجهود فى مجال التربية الخلقية . إننا نقول للأطفال الصغار أن يكونوا مشفوفين ، مخلصين ، وازنين للأمور ، ودودين ، كرماء صادقين وهكذا . إنهم باختصار يعلمون القيم التى يرى البالغون أنها جديرة بالاحترام . ومع ذلك ، تعلم كل سمة خلقية على حدة كما لو كانت المشكلات متوقفة دائماً على اتخاذ مثل هذه القرارات كـكون الفرد صادقاً أو كاذبا ، مخلصاً أم خائنا ناكراً للجميل ، ولا تتوقف المشكلات أبداً على الحاجة لاتخاذ قرار يفاضل بين الإخلاص أو الصدق مثلا . وعلاوة على ذلك ، تعلم هذه الصفات فى كثير من الأحيان منعزلة عن تيار الحوادث اليومية التى يشاهد فيها الأطفال الصغار البالغون يخالفون المواعظ التى يصرون عليها . إن هذا هو نهاية المطاف لمعظم معلمى الأخلاق . وكلما ازداد تكرار هذا ، يعلن البالغون الذين يجدون الظروف الاجتماعية تزداد تعقيداً أكثر وأكثر ، — وفى هذه الحالة فهم لا يستطيعون اكتساب التوجيه من القيم التى تظل متعارضة وثابتة مع ذلك — أن مطالبهم القيمية ماهى إلا واجهة نبيلة

لما تقضى به الضرورة . إن الأطفال الصغار سرعان ما يرون ما هو حادث ، ولهذا فهم أيضاً يتسللون للاختفاء خلف تلك الواجهة .

فإذا كانت الثقافة ثقافة مغلقة ، تتماسك مقوماتها عن طريق السلطة التى يمارسها الديكتاتوريون ، فربما لم يحدث أى صراع . وقد يحتاج الأمر إلى إجراء عنيف كإطاحة قوة عسكرية جبارة بحكومة من الحكومات لكى تتداعى هذه الواجهة . ومع هذا يختلف الموقف حيث نقدر الحرية حتى ولو لم نحصل عليها دائما . فهنا ربما نحكم على القيم التى نطالب بها والسلوك الذى تكشف عنه بموازنة كل منها تجاه الأخرى . فإذا قيل للأطفال الصغار إنه يجب عليهم أن يحترموا الكبار دائما ، ثم يكتشفون أن جميع جرائم الرجال يرتكبها بعض الكبار ، فهل سيستمرون فى اتباع سبيل الاحترام الذى لا يقبل مناقشة ؟ وإذا قيل لهم إن التسامح أمر جميل ، رغم مشاهدتهم أعمال الإنسان غير الإنسانية نحو أخيه الإنسان ، فهل يحتمل أن يقتنعوا بذلك ؟ وإذا أكد المعلم لهم أن الأمانة خير سياسة ، فماذا يدور بخلدهم حين يرون زملاءهم يكافأون على عمل لم يقوموا به ؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة واضحة وتكشف عن عقم الكثير مما يدرس تحت اسم الأخلاق .

إننا فى حاجة إلى تحويل لنواحى تأكيدنا . لقد اتضح أن المجهود الذى يبذل لتعليم القيم كما لو كان فى الإمكان تسليمها من المعلم إلى جميع التلاميذ فى نفس الوقت وبصورة واحدة ، مجهود ضائع . إننا فى حاجة إلى إشراك التلاميذ إشراكا تأملياً فى مواقف تستدعى الموازنة بين القيم حتى يستطيعوا اكتشاف ما يجب عليهم تقديره فى كل موقف يواجهونه . ويستطيع المعلم عند هذه النقطة ــ إذا كان يرى أن واجبه هو تدبير أمور الأطفال الصغار بمهارة ــ أن يوفر الأدلة لكى يحصل منهم ردود الأفعال «الصحيحة» . وقد يستخدم المعانى والفحاوى التى ربطها ديوى بالإشارات كمدخل إلى العالم الإدراكى ، فمثلا ، قد يحمل تلاميذه على أن يكتشفوا مضامين معنى احترام الكبار فى جميع المواقف ، أو معنى إنكار التسامح فى سلوكنا ، مع أن الإنسان يرفع من شأنه ــ لفظيا ــ كقيمة من القيم . وقد يرى المعلم أن الموقف يسمح بالقيام باستجابات إلى المفاهيم ، وبهذا تتسع دائرتها وتصبح أكثر إشباعا عن طريق الاستخدام .

وعلى ذلك فنحن ننتهى من حيث بدأنا . إن حجرة الدراسة التى تدرك على وجهها الصحيح ، تسهل السلوك الإدراكى . إن التأكيد المستمر على المعنى بدلا من الحقيقة ،

والاهتمام بعلاقة الحقيقة والحادثة والمعنى عوضاً عن المتابعة المملة لبنود المعلومات المنفصلة ، ومحاولة دفع التلاميذ قدما نحو مستويات الإسقاط الخيالى حيث يمكن وضع نتائج الحلول البديلة موضع الاعتبار ، قبل اقتراح أى حل بدلا من المطالبة بردود أفعال سريعة تعتبر تكراراً لحلول الآخرين ، والمجهود الذى لا يكل لمساعدة التلاميذ على اكتساب الإحساس باللغة فى قدرتها كأداة على تقدم فاعلية التفكير بدلا من الميل إلى اعتبارها عقبة يضعها الأفراد الذين يدفقون أكثر مما يجب أمامهم — كل هذه تمثل سبلا يستطيع المعلمون بها أن يجعلوا استجابات التلاميذ الإدراكية أكثر إشباعا باطراد . إن كل إتمام لأمر من الأمور السابقة سيمثل إسهاما نحو تكوين أفراد تأمليين حساسين .

الفصل الحادى عشر

نظرية التعلم مقدمة للمعلمين

إن نظريات التعلم فى الوقت الحاضر تمر بحالة فوضى واضطراب ولم تحظ نظرية واحدة بموافقة عامة من جميع علماء النفس . ويرجع جزء من هذه الصعوبة — مافى ذلك شك — إلى أن كل نظرية تميل إلى أن تكون نظرية دائرية . وتبنى كل نظرية للتعلم على خطة إدراكية تعمل على تحليل المعلومات التى تقوم بجمعها . ولهذا يجد دعاة كل نظرية أنها مفيدة لتفسير أنواع المعلومات التى تم جمعها تحت إشرافهم . وبالإضافة إلى هذا يظهر أن عالم النفس الأصيل ميال إلى أن يظهر — المرة تلو الأخرى — أن نظريته المختارة ذات جدوى . وعلى ذلك لم تجر إلا تجارب قليلة لتبين خطأ النظرية . والملاحظ أنه لم يبذل أى مجهود يوجه نحو وضع الخطط التى تمدنا بسلسلة من التجارب الناقدة للتأكد من أوجه النقص ونواحى التداخل والتكامل فى نظريات التعلم الحالية .

ورطة المعلم

إن هذا الموقف يبلبل أفكار أولئك الذين يقومون بالتدريس . ذلك لأن جوهر الأمر كله فى التدريس هو أنه توجيه لتعلم التلاميذ ، ومن الطبيعى أن يتجه المعلمون إلى علم النفس حتى يستطيعوا أن يفهموا واجبهم على أساس علمى . ولكن يختلف معظم علماء النفس عن واطسن أو ثورنديك فى أنهم جد متواضعين فى مطالبهم فيما يتعلق بمعنى عملهم فى مجال التربية . إن مثل هذا التواضع ، وإن كان أمراً حميداً علمياً إلا أنه قلما يسكن روع المعلم . وفى الحقيقة أنه ليس بمستغرب أن نجد حتى عالم النفس التربوى يجاهد ويثابر أن يكون صورة لنفسه كعالم نفس أولا — أى عالم نفس — تصادف أن يقوم بالتدريس فى كلية للتربية . وهو ينظر إلى مشكلات علم النفس كنظم للبحث العلمى بدلا من أن ينظر إليها كمشكلات للتربية .

ولقد حاول بعض علماء النفس أن يخترقوا نطاق هذه الكمية المذهلة من المعلومات

التجريبية التى تسجلت أثناء تجارب علم النفس ، وأن يلخصوا المعنى الأساسى لكل هذا النشاط لميدان التربية . ويقترح ثورب وشملر مثلا أنه يمكن تقرير خمسة أسس ثابتة للتعلم(١) . كما أنهما ينتهيان فى الحقيقة إلى أن التعلم يسهل بصفة عامة ويصبح أكثر استمراراً عندما :

(١) يستثار المتعلم — وذلك فى حالة مايكون له هدف فى النشاط الذى يقوم به .

(٢) يكون التعلم فى مستوى المتعلم — وذلك فى حالة مايكون متوافقا مع قدرات المتعلم الجسمانية والعقلية .

(٣) يكون التعلم منظما — وذلك فى حالة مايستطيع المعلم أن يرى علاقات ذات مغزى بين أوجه النشاط والهدف .

(٤) يقيم التعلم — وذلك فى حالة ماتكون لدى المتعلم طريقة ما لمعرفة التقدم الذى يحرزه . .

(٥) يتكامل التعلم مع النمو الشخصى — الاجتماعى ، وذلك فى حالة ما يمر المتعلم بخبرات تؤدى إلى النمو والتكيف المرضيين .

ويبدى عالم نفس آخر(٢) الملاحظات التالية فيما يتعلق بهذه الأسس نفسها :

« إن هذه الأسس الخمسة نتاج آلاف التجارب التى أجريت فى ميدان التعلم كما تبدو لرجال التربية . وربما يتساءل بحق عما إذا كانت هذه أسسا حقيقية للتعلم أم

---

(١) L. P. Thorpe & A. M. Schmuller. "Contremporary Theories of Learning (New York: The Ronald Press Company, 1953)

ومن جهة أخرى أورد جودوين واطسن قائمة تشتمل على ٥٠ اقتراحا تبين ماهو معروف حاليا عن الأطفال والتعلم . وتعتبر هذه الاقتراحات هامة فى رأيه بالنسبة لميدان التربية ؛ إذ أنها اقتراحات « سيتفق عليها علماء النفس من جميع المدارس » دائما . وقد صنفت تسعة من هذه الاقتراحات تحت عنوان « عملية التعلم » فى :

" What Psychology Can We Feel Sure About ? " Teachers College Record, Vol. 61, No 6 (Feb., 1960), pp. 253-257.

(٢) B. R. Bugelski, The Psychology of Learning (New York: Henry Holt & Company, Inc., 1956), p. 452

مجرد تحيزات وتفاهات . ومن وجهة النظر العملية ، فإن المبدأ الرابع حسب (معرفة النتائج) هو الذى له أساس حقيق ليعطى نتائج عملية . »

فمن ناحية يشجع المعلم على دراسة سيكولوجية التعلم ، وعلى هذا يتبع الطريقة الأكثر عملية فى تدريسه. ومن ناحية أخرى ، يظهر أنه كلما أصبحت دراسة سيكولوجية التعلم قائمة على أساس أكثر علمية ، ندر ارتباطها أكثر بالمشكلات التى يواجهها المعلم حقيقة[1] . فماذا يفعل المعلم ؟ إن ما نحتاج إليه ، بالطبع ، هو نظرية للتربية (تتضمن نظرية للتعلم) تساعد المعلم على الاستمرار فى القيام بعملية التدريس مستخدما فنون المهنة بطريقة تأملية أكثر وعيا .

وبالطبع يجب على مثل هذه النظرية أن تأخذ فى الاعتبار تطورات علم النفس ، وعلاوة على ذلك يجب أن تأخذ فى الاعتبار التطورات فى العلوم الأخرى كعلم الاجتماع والأجناس ، وما شابه ذلك . ولكن لا يمكن أن نشتق نظرية للتربية من مصادر مثل هذه ، سواء أكانت مصادر فردية أم جماعية . إننا فى حاجة الى أى نظرية تربوية مبدئيا لنستخدمها كأساس عقلى للاختيار من بين التطورات التى تمت فى هذه العلوم الأخرى إنه لمن المستحيل أن نضفى على التطورات النظرية والتجريبية فى علم النفس أى معنى تربوى إذا لم تكن لدينا أى فكرة منظمة إلى حد ما عن ماهية التربية .

« ١ » إنه من دواعى السرور أن نعترف أن هناك بعض الدراسات التى تشذ عن هذا الرأى. ويظهر أن بعض الدراسات التى عملت فى مجالات الإدراك الحسى ، وعلم النفس الاجتماعى، وعلم النفس الإكلينيكى لها علاقة مباشرة بنوع المشكلات التى يجب على المعلم أن يواجهها . ومن الدراسات المخالفة لهذا الرأى ، والجديرة بالذكر على وجه الخصوص ، الدراسة التى قام بها جيروم . س . برونر وآخرون من أعضاء Harvard Cognition Project انظر أيضاً

Shepard Liverant. Intelligence . A Concept in Need of Re-examination. Journal of Consulting Psychology. Vol.24 No 2 (April, 1960) pp. 101—110.

إذ أنه يلخص فى تلك المقالة « عدم الكفاية المتأصلة فى المفاهيم الحالية للذكاء » وقد يوحى إلينا هذا الملخص ببعض الأفكار؛ لأنه يؤكد مدخلا وصفيا للسلوك المتبع فى طريقة حل المشكلات بعكس الافتراض المعتاد بأن « الذكاء » عامل تفسيرى يؤدى إلى وجود فروق فى قدرة الأفراد على حل المشكلات .

أو سيستحيل علينا ، لهذا الأمر ، أن نضفى معنى تربويا على التطورات التى تمت فى أى ميدان من الميادين التى يعبر عنها الآن بالعلوم السلوكية أو أصول التربية .

وبالطبع تناول علماء النفس عملية التعلم بالكثير من الشرح ، وربما كان لكل شرح بعض القيمة لتناوله المشكلات المعينة التى يود عالم النفس المعين تناولها بالبحث . ومع هـذا ؛ حتى إذا افترضنا أن كل شرح يعتبر أمراً معقولا فى ظل إطار نظرية سيكولوجية معينة ، فإنه لايمكن الحكم على معنى كل شرح بالنسبة لعمل المعلم إلا بارتباطه بنظرية للتربية فى مقابل نظرية سيكولوجية . وحتى فى ميدان علم النفس وفى الحقيقة ، . « لايوجد تعريف واضح وظيفى لعملية التعلم فى متناول أيدينا . . » كما انتهى بوجلسكى إلى ذلك . إن كلامه الكثير فى هذا الموضوع ليستحق منا مايلى من اقتباس مطول لحد ما[1] :

« لقد قام هل وسبنس بعدة محاولات لإقامة تعاريف لأجزاء من مشكلات السلوك التى قاما بدراستها ، ولكننا مازلنا بعيدين عن الوصول إلى تعريف عام أساسى للتعلم يشبه تعريف أى عملية أساسية فى علم الطبيعة . إننا إذا ادعينا غير هذا فسيكون هذا ادعاء خطيراً لامعنى له . إننا إذا تكلمنا عن الخبرة السابقة فإننا لانقول شيئاً وظيفيا . وإذا تكلمنا عن « المرانة » دون أن نحدد معناها فقد تقودنا إلى مابعد المقدمة فى قصتنا ، ولكنها لاتسهم بشىء . ولنفكر فى التعريف الذى أورده ما كجوسن (عام ١٩٤٢) : « التعلم تغير فى الأداء نتيجة للمرانة . » فمن الواضح أنه لم يقرر شيئا ألبتة ، ولكن نوجه إليه بعض الأسئلة : ماذا تعنى بالأداء ؟ وما علاقته بالتعلم ؟ وماذاتعنى بالتغير ؟ وما مداه ؟ وفى أى اتجاه ؟ وأى نوع من الأداء ؟ وما هى المرانة ؟ ومع هذا لقد ملأ ثورنديك عدة صفحات فى كتب مختلفة يسخر فيها من فكرة أن التمرن بمفرده له أى علاقة بالتعلم ..

وربما كان لعلماء النفس الذين يستخفون بالحاجة إلى تعريف للتعلم بعض الحق . إنه كان من الأفضل لو أنهم استمروا فى استخفافهم أبعد قليلا من هذا ، ورفضوا صراحة أن يحاولوا إيجاد ذلك التعريف . ولكن إذا تركنا المسألة بوضع تعريف نصف جدى فإن ضرر ذلك سيكون أكثر من كونه أمراً هزليا ، إذ أن هذا الاتجاه

(١) Bugelski, op-cit. pp 8-9

يتضمن إما أن الشخص يعرف معنى التعلم حقيقة ، وإما أنه يمكنه إحراز التقدم دون ماحاجة إلى تعريف له . وليس من شك أن من الممكن إجراء التجارب ، ولكن اعتبارنا هذا تقدماً أم لا أمر آخر . فإذا لم نكن على يقظة دائمة فيما يختص بمعنى تلك التجارب فسنخرج بالنتائج الحالية لعديد من الأنواع المختلفة للتجارب غير المترابطة ، كما سنصل إلى آراء متعارضة تعارضا شديداً ، واختلافات على أمور أساسية، ولن نقدم، إلا أقل القليل كمثل للعمل العلمى لعلماء النفس الإخصائيين فى التعلم. إننا أيضاً لا نسأل علماء النفس أن يدربوا كلبنا الخاص بصيد الطيور ، بل إننا نذهب عوضاً عن ذلك إلى الرجل المختص بكلاب صيد الطيور . فإلى أى مدى نبعد عن توجيه معلمينا بمرحلة الحضانة كيف يقومون فيها بالتدريس لأبنائنا ؟ .

وربما كان بوجلسكى قاسياً بعض الشيء فى تقديره للفهم الحالى لعلماء النفس الذين يقومون بدراسة التعلم . ومع ذلك يظهر أن هناك أمرين واضحين أولا : لايوجد فى الوقت الحاضر أى نظرية للتعلم يقبلها الجميع بحيث نستطيع أن نقدمها للمعلمين ليستخدموها فى توجيه خبرات التعلم لتلاميذهم . وعلى ذلك يجب على المعلمين أن يستمروا فى الاعتماد على «فنون المهنة » فإذا أردنا لفن التدريس أن يتحسن بطريقة منظمة ، فلا شك أن هذه الفنون ستكون فى حاجة إلى تنقيح ومعالجة على مستوى عقلى. ثانياً : إذا فرض وحل اليوم الذى نجد فيه نظرية سيكولوجية . أو أكثر للتعلم مبنية على أساس علمى ، فستستمر الحالة على أن تلك النظريات ستكون نظريات سيكولوجية. وسنحكم على معناها فيما يختص بعمل المدرسة فى ضوء نظرية ما للتربية ، إذ لن تستطيع تلك النظريات أن تعمل بمفردها كنظريات موجهة تربويا ..

مطالب نظرية التعلم المعلم

وهناك أمران يجب أن تحققهما نظرية التعلم إذا أردنا أن تكون لها كفاية لتوجيه عملية التدريس [1] أولا : يجب أن تنظر إلى السلوك فى ضوء أسس عريضة

---

(١) لقد اتبع ب . اوثانل سميث مدخلا طريفا لهذه المشكلة التى نبحثها هنا . ويرى سميث أنه من الأجدى أن نركز اهتمامنا على تحليل عملية « التدريس » بدلا من التركيز على تحليل « التعلم » . انظر :

B. Othanel Smith; "A Concept of Teaching" Teachers College Record Vol.61 No. 5 (Feb. 1960) pp. 229-241

أو أسس كلية تساعد المعلم على ربط النظرية بالوحدات التى يمكن ملاحظتها فى حجرة الدراسة . إن سلوك الطفل يشبه فى تعقيده الآلات السيبرنيتية . ولا يمكن فهم أية استجابة معينة — كإلقاء سؤال أو الإجابة عنه مثلا ، أو رد الفعل لنوع معين من التعلم ، أو أية ملاحظة تعمل أثناء المناقشة — إلا إذا نظرنا إليها فى ضوء الإطار العام الذى يتضمن تبليغ المعلومات وتنسيقها وتفسيرها ، واختيار الخطط وتطويرها وما شابه ذلك . إن المعلم لا يقوم بملاحظة وحدات سلوكية بسيطة (كما أنه من المشكوك فيه أنه يستطيع ، فى الحقيقة ، أن يفكر فى ضوء تلك الوحدات السلوكية البسيطة .)

إن وحدة الاهتمام — فى حجرة الدراسة — هى الخبرة المربية التى تتجزأ إلى خبرات يمكن ضبطها وتستمر لفترة زمنية تبلغ مثلا عشر دقائق أو ساعتين أو ثلاثاً . ويضع المعلم خطته لمثل هذه الخبرات ويعدل فيها فى ضوء السلوك الذى يلاحظه عند حدوث الخبرة . ويتم وضع الخطة وملاحظة السلوك فى ضوء أن « الخبرة » وحدة واحدة معقدة ، وينظر إلى هذه الوحدة بدورها على أنها جزء من الخبرة المربية الأكبر التى تمتد فترتها الزمنية إلى أشهر أو سنين .

حقا إن عمليق الفهم والضبط تزدادان عادة إذا حللنا الحوادث الكبيرة المعقدة إلى وحدات أكثر بساطة . ومع ذلك ، فلا يستتبع هذا أن الوحدات البسيطة يجب أن تكون من النوع نفسه الذى يمكن ملاحظته فى الحوادث المعقدة . إنه لأمر مريح إذا كانت تلك الوحدات البسيطة من نفس نوع الحوادث المعقدة . ومع ذلك يجب ألا نفترض مقدما أنها ستكون كذلك دائما . وعلى وجه التحديد ، يجب ألا نفترض أن السلوك المعقد ، الذى يقوم المعلم بملاحظته ويحاول التأثير فيه ، قد يتجزأ إلى وحدات بسيطة من السلوك الذى يمكن ملاحظته . وفى الحقيقة أن متشابهات العلوم التى تعالج العمليات العضوية تشير إلى أنه ليس من المحتمل أن تحليل السلوك الإنسانى فى نطاق عناصر ذرية مرئية كوحدات المؤثر ورد الفعل سيكون ذا جدوى . وعلى أى حال إن اهتمام المعلم ينصب على السلوك المعقد ، كما أن نظرية التعلم للمعلمين يجب — بطريقة أو بأخرى — أن تعالج هذه الوحدات المعقدة .

والشرط الثانى هو أنه يجب على نظرية التعلم هذه أن تنظر إلى السلوك الإنسانى على أنه يمكن تقويمه لدرجة ما على الأقل . فإذا لم نبحث هذا الأمر كموضوع ميتافيزيقى للإرادة الحرة ، فإننا قد نلاحظ الحقيقة المرئية وهى أننا جميعا نسلك فى معظم

الأوقات كما لو كنا نحن والآخرون عملاء أحرارا أخلاقيا . إننا نعتقد أن السلوك فى معظم الحالات حصيلة للاختيار المقصود . وبالإضافة إلى ذلك إننا نعتقد أنه من الممكن أن يكون السلوك كذلك فى معظم الحالات . إن تقويم السلوك أمر أساسى فى مفهومنا عن الأخلاق ، كما أنه أساس للكثير من أغراض التربية التى ننادى بها كنمو الشخصية ، والمسئولية ، والحكم وما شابه ذلك .

ومن وجهة النظر الأخرى إن حتمية السببية كانت تقليداً أساسيا لكثير من الدراسات العلمية . فقد ينظر إلى أى حادثة معينة على أنها نتيجة موجودة كما هى تماماً لأن الحوادث والقوى الأخرى وما شابهها (والتى تسمى بالأسباب) كانت كما هى تماما . ويمكن أن ننظر الى كل سبب من هذه الأسباب بدوره كنتيجة لأسباب أخرى. وعند تأكيد هذه بتعسف ، فإن مثل هذه السلسلة الحتمية من السبب والنتيجة تستبعد فكرة الاختيار الحر من جانب الفرد. وعلى ذلك فالأفراد قابلون للتشكيل كما يحتمل أن ينجذب علماء النفس الذين يقبلون هذا الرأى نحو الاتجاه العام لمدرسة جون .ب . واطسن السلوكية وإن لم ينجذبوا نحو محدداتها. ولقد قال أحد علماء النفس المعاصرين[١] الذين يمثلون وجهة النظر هذه ما يأتى :

« إن قوى الإنسان الابتكارية التى يفاخر بها ... وقدرته على الاختيار ، وحقنا فى أن نجعله مسئولا عن اختياره لا يظهر أى شىء منها فى هذه الصورة الذاتية الجديدة التى أمدنا بها العلم ، لقد اعتقد قديما أن الإنسان كان حرا فى أن يعبر عن نفسه بالفن والموسيقى ، والأدب ، وأن يبحث فى قوى الطبيعة ، وأن يتلمس سبل الخلاص بطريقته الخاصة . ويستطيع أن يبدأ العمل ، وأن يقوم بتغيرات تلقائية وفق هواه فى مجرى حياته ... ولكن يصر العلم على أن العمل لا يبدأ إلا نتيجة للقوى التى يصطدم بها الفرد ، وإن شذوذ الأطوار ماهو إلا اسم آخر للسلوك الذى لم نجد له سببا بعد .

---

(١) Carl R-Rogers & B.F.Skinner, "Same Issues Concerning the Control of Human Behavior."A Symposium",Science, 124 pp. 1057-1066 as reprinted in Leon Gorlow and Walter Katkousky eds; Readings in the Psychology of Adjustment (New York : McGraw-Hill Book Company, Inc.,1959) p.518.

ومع هذا ، لايتفق جميع علماء النفس ، أو العلماء الآخرون ، على أنه يمكن تطبيق مثل هذه النظرة الجبرية الجامدة فى جميع أنحاء العالم . وبدأنا نتحقق ، أولا ، أن الرأى الذى ينادى بالسبب والنتيجة ، رأى غامض بعض الشىء . إنه رأى غائى ، وربما يخلع على الأشياء غير الإنسانية صفات الإنسان ، وربما كان الأجدى أن تستبدل عامة بمثل هذا التعبير . « الترابط عند التباين » إلا عندما تتحدث عن الله أو الإنسان . إن فكرة السبب مرتبطة بفكرة القصد أو الفرض . إن الأفراد يتكلمون عن مقاصدهم وأغراضهم وعن مقاصد الخالق وأغراضه . وفيما عدا ذلك ، فإن فكرة السببية تصبح هباء مجازا واستنباطا .

ثانيا : إن مسألة الاتجاه الجبرى فى مقابل الاتجاه اللاجبرى فى دراسة الظواهر المختلفة أمر جدلى إلى حد ما فى الوقت الحاضر حتى فى العلوم الطبيعية . فقد عرف علم الطبيعة الحديثة ، منذ ربع قرن مضى مثلا ، أنه كان من الضرورى تعديل الاتجاه الجبرى القديم عند دراسة أنواع معينة من المشكلات . وهناك مواقف فى الطبيعة الذرية ينظر فيها إلى الصفات المميزة لكل جزىء على أنه أمر غير متعين ، فى حين نجد أنه ينظر إلى النظام الذى تخضع له الجزئيات على أنه اتجاه متعين . إن النقطة التى تجب ملاحظتها هى أن فائدة العلوم للتنبؤ والضبط تزداد ولا تنقص عندما نتخلى عن الجبرية فى جميع المجالات فى سبيل الحصول على مجموعة من النماذج والخطط الإدراكية حتى ولو أدى هذا إلى تغير فى مفهوم العلم ذاته . ولم يعد العلم يحس بالقلق لوجود أكثر من وجهة نظر واحدة للنظر إلى البيانات والبحث عنها لأنه قد قبل مبدأ التكميل .

وقد اعترفت بعض الكتب السيكولوجية بهذه النتيجة ؛ فكارل روجرز مثلا ، يتكلم عن « التناقض الكبير لعلم السلوك » مشيرا بالذات إلى ما يأتى[١] :

« لا شك أن أفضل طريقة لفهم السلوك ، عند بحثه علميا ، هى اعتباره محددا بأسباب سابقة . إن هذه حقيقة علمية كبرى . ولكن الاختيار الشخصى المسئول ، الذى يعتبر أهم عنصر فى كون الإنسان إنسانا ، والذى يعتبر لب الخبرة فى العلاج النفسى ، والذى وجد قبل القيام بأى مجهود علمى ، حقيقة هامة فى حياتنا أيضا .

---

(١) نفس المرجع السابق ص ٥١٨ .

وفي رأيي أن إنكار المرور بخبرة الاختيار المسئول ، لوجهة نظر معتبرة ، لاتقل في تقييدها عن إنكار إمكانية وجود علم السلوك . إن ظهور هذين العنصرين الهامين لخبرتنا كما لو كانا متعارضين ربما كان له نفس المغزى كما في التعارض بين نظرية الموجة والنظرية الذرية للضوء . ويمكن أن يبين أن كلا منهما نظرية صحيحة حتى وإن كانتا غير مؤتلفتين . ولن يعود علينا إنكارنا لحياتنا الشخصية بأية فائدة ، كما أننا لا يمكن أن ننكر الوصف الموضوعي لتلك الحياة .

(فإذا اكتسبنا هذه البصيرة). فسيكون في استطاعتنا أن نستخدم العلوم السلوكية بالطرق التي تحررنا ولا تقيدنا ، والتي تمهد السبيل لإمكانيات بناءة للتغير لا للتماثل والتطابق ، والتي ستنمي النواحي الابتكارية لا القناعية ، والتي ستساعد كل فرد في عملية التوجيه الذاتي لتكوين شخصيته ، والتي ستساعد الأفراد والجماعات ، وحتى مفهوم العلم ، على أن يسموا بذواتهم بطرق جديدة للتكيف مع الحياة بكل مشكلاتها. إن الاختيار أمر متروك لنا. وكما نعرف الجنس البشري على حقيقته ، فإنه من المحتمل أن نتعثر إذ نقوم أحيانا بعمليات اختيار للقيم تعود علينا بالنكبات. كما قد نقوم في بعض الأحايين الأخرى بعمليات اختيار بناءة للغاية .

وسواء أتطور علم النفس في ضوء الأسس التي اقترحها روجرز أم لم يتطور ، فإنه يتضح أنه يجب على التربية ، بطبيعة عملها ، أن تقبل مبدأ التكميل .إن النظرية المناسبة للتربية ستتضمن مفاهيم لعلاقة السبب — والنتيجة بين الخبرات التي صممت عن قصد ، والتعلم الناتج عن ذلك ، في حين تنظر هذه النظرية الى التلميذ في الوقت نفسه على أنه قادر على القيام بعمليات الاختيار المسئول . فإذا لم نعترف بهذا ، فإن العمليات البديلة لذلك قد تكون كما يأتي :

(١) أن ندعي بأن جميع المحاولات لتوجيه النمو عن طريق الخبرات المنظمة ما هي الا أفكار نتمنى تحقيقها . أو

(٢) أن نكف عن القيام بجميع المحاولات التي تهدف إلى تحقيق التربية السوية ونوقف هذا العمل لحين وصول الإنسان الكامل (الذي له القدرة على توجيه الذات) ربما في عام ١٩٨٤ ، ليقوم بتدريبنا حتى نحتل مكاننا في عالم اجتماعي كبير لا يسير بالضرورة وفق أحكام خلقية .

النظرية الانبثاقية للتعلم

إننا — مع ذلك — لا نواجه مثل تلك البديلات التى تفت فى عضدنا ، كالبديلات التى أوردناها سابقاً ، إلا عندما نتوقع من علم النفس (وميادين المعرفة الأخرى التى يطلق عليها التربويون عادة « الأصول ») أكثر مما نستطيع أن يعدنا بتحقيقه . إن محتويات فنون التدريس التى تحت أيدينا محتويات هائلة . وكذلك أيضاً إن مدى تفكيرنا فيما يتعلق بالأهداف التى يجب أن تحققها التربية لمدى واسع . وقد نرجع إلى هذه الأهداف آملين أنه عندما نتحقق من أنها تصبح نقط ارتكاز نقفز منها للتفكير التالى فى التربية ، بدلا من أن تصبح حدوداً يجب ألا يتعداها تفكيرنا الحالى . وقد تنبثق نظرية التعلم ، التى ينظر إليها كجزء من النظرية العامة للتربية ، كما يبذل المجهود لتنقيح عمليات المرانة التى تلقى قبولا من فن التدريس ، ووضعها فى مستوى عقلى .

إننا نلاحظ أثناء نمو الطفل أن سلوكه يتغير . إنه يقوم بأنواع جديدة من السلوك كما أنه يغير من أساليبه السلوكية السابقة . وإذا تساءلنا : لماذا يقوم الطفل بالسلوك على الإطلاق ، فربما ننتهى إلى أن بعض الحوادث ، فى داخل جسمه وفى خارجه ، تؤثر فيه كمثيرات ، ونقول عندئذ إن سلوكه استجابة لهذه المثيرات . إن هذه الطريقة فى التعبير تساعدنا على أن ننظر إلى الطفل الإنسانى كنوع من الحياة لا ينفصل عن الأنواع الأخرى من الأشياء الحية .

ومع ذلك إذا لم نتساءل : لماذا يقوم الطفل بالسلوك فحسب ؟ بل تساءلنا : لماذا يقوم بالسلوك بالطرق المعينة التى نشاهدها ؟ فإننا عادة ما نورد إجابات ثلاثا إننا نقول إن بعض الحركات المعينة أو السلوك غريزة ، أو إن ذلك السلوك نتيجة للنضج ، أو أنه نتيجة للتعلم . فماذا نعنى بمثل هذه الإجابات ؟ .

لقد لاحظ الأفراد عن طريق ملاحظاتهم الطويلة لصور مختلفة للحياة تحت ظروف متنوعة جدا ، أن جميع أعضاء فصيلة معينة يقومون بحركات خاصة تلقائيا . فمثلا ، يبدو أن جميع « الكتاكيت » تلقط بمنقارها ، كما أن جميع الأطفال الصغار يمصون . وإنه لمن المعقول جدا أن نقول إنه أمر غريزى « للكتاكيت » أن تلقط بمنقارها وللأطفال الصغار أن يمصوا مادام يفهم من مصطلح « الغريزة » أنها تستخدم كاختصار لتقرير

أطول من ذلك بكثير عن عدد المرات الكثيرة للملاحظة فى ظل أوسع مدى ممكن للظروف التى يتم فيها هذا إلى أن نصل إلى نتيجة التعميم التى نستخلصها فيما يتعلق بسلوك القط « الكتاكيت » وسلوك المص للأطفال الصغار . فإذا لم يفهم هذا ، وتحدثنا عن الغريزة ، لا على أنها تعميم ، بل كما لو كانت سببا أو شرطا للسلوك ، فإننا نعبر عن مثل هذا اللغو كما فسرت فى مبدأ تطور علم النفس . فلقد قيل عندئذ مثلا إن الإنسان اجتماعى لأن له غريزة للاجتماع .

وباستمرار الملاحظة نرى أنه ربما تتم تعديلات معينة للسلوك نتيجة للتغيرات الجسمية كنمو العضلات ، والنمو العصبي وماشابه ذلك . وعندئذ نتحدث عن السلوك الذى يعتبر نتيجة للنضج . وفى الحقيقة ، نحن نكتشف تدريجيا أشياء أكثر وأكثر فيما يتعلق بوظيفة النضج فى السلوك ، التى تمتد من عادات إخراج الطفل للفضلات إلى المشكلات الشخصية للرجل المسن . ومن الواضح أنه كلما نما الطفل جسميا ، فإن السلوك الذى كان متعذرا عليه القيام به سابقا يصبح أمراً ممكنا . وعلى ذلك فليس هناك من جدوى (بل وقد يحدث بعض الضرر فعلا) فى محاولتنا تعليم الطفل كيف يسلك بطريقة لاتتناسب مع المرحلة الحالية لنموه الجسمى كتعليمنا له أن ينتصب فى جلسته قبل أن تقوى سلسلة ظهره بدرجة كافية لتحتمله .

وإذا مضينا فى ملاحظة السلوك فإننا نلاحظ تغيرات قد لانستطيع أن نرجعها لا للغريزة ولا للنضج . ونحن نجمع التغيرات تحت مصطلح « التعلم » . وعلى هذا فالمصطلح تركيب فكرى لتفسير أولشرح تغيرات معينة فى السلوك الذى نلاحظه . ويجب أن نكون على حذر حتى لانخلط بين التعلم والسلوك الذى يعتبر استدلالا مبتورا . فإذا سألنا السؤال : « ماهو الشىء الذى يتعلم ؟ » فمن المحتمل أن نجيب : « إن ما يتعلم هو نوع معين من السلوك » وعلى ذلك فنحن نتكلم عن « السلوك المتعلم . » وقد تكون مثل هذه الإجابة ذات فائدة فى بعض المواقف ، ومع ذلك ، فإننا ننتصح جيدا إذا تذكرنا أن مصطلح « السلوك » مصطلح غامض ، وغالبا ما يكون خادعا .

أما من وجهة نظر المعلم فإنه لمن الأجدى له أن يفكر فى « المعانى » بدلا من التفكير فى « أنواع السلوك » كحيلة للتعلم . ويشبه هذا الاقتراح رأى تولمان إلى حد ما ، لأنه يرى أن « التوقيعات » أو « المتجهات » هى التى تتعلم . ومن وجهة نظر التعلم يمكن ربطها — دون أن نقلل من احترام الفرد —

بما يشير إليه تولمان من « خريطة معرفية » عند كلامه عن تعلم الفئران التصميم الكلي للمتاهة[١] .

إن ربط المعنى بالشيء ، أو الحادثة ، أو الموقف ، يعنى أن نعالجه كمثير . وفيما عدا حالة الانعكاس البسيط ، فإن المثير لايعطى أو يقدم على الإطلاق . ويجب على المختبر أن يقوم بعملية التمييز وأن يركز انتباهه كما يجب عليه أن يبحث عن المثير المناسب . وقد ذكرنا ديوى كيف أنه عندما نحاول أن نجذب انتباه الكلب الأليف الى الطعام بالإشارة إليه ، فهو عادة سيستجيب بلعق إصبعنا متجاهلا الطعام . ويفشل الكلب فى معالجة الطعام كمثير ، حتى عندما نحاول أن نشير له إليه . وعلى ذلك فالمثير لا يعطى أو يقدم على الإطلاق ، فهو يعالج على أنه شيء معطى (أو لا يعالج كذلك .) إن الاستجابة ليست للمثير بقدر ماهى نتيجة لإحساس الفرد إحساسا عميقا بالمثير[٢] . وعلاوة على ذلك ، تبحث الكائنات النشطة عن المثيرات حتى تستمر فى الحركة ، فالفرد — بخلاف الآلة — ليست وحدة سلبية لا تستثار للقيام بالحركة إلا إذا استثيرت من الخارج .

إن الشيء ، أو الحادثة ، أو الإحساس الذى لا معنى له كلية ، لا يمكن أن يعمل كمثير . وفى الحقيقة ، لا يمكن أن تمارس على أنها حادثة أو شيء أو إحساس متميز . ومن وجهة النظر الأخرى ، إن معنى المثير ليس فى حاجة إلى أن يكون مضبوطا أوغير غامض . إنه من الضرورى فقط أن ينظر إلى المثير على أن فى استطاعته أن يحمل المعنى . وعلى ذلك يمكن إطلاق مصطلح « التعلم » على أى عملية تصبح فيها المثيرات الممكنة مثيرات ذات مغزى أو تغير المعنى، أو مثيرات مميزة فيما يتعلق بالمعنى المحتمل وهكذا .

---

(١) E.C. Tolman "Cognitive Maps in Rats and Men" Psychological Review, Vol. 55 (1948) pp. 189—208

(٢) هذه نقطة أهملها دارسو السلوك لفترة طويلة ، برغم إشارة ديوى إليها منذ أكثر من نصف قرن فى كتابه المشهور الآن :

The Reflex Arc Concept in Psychology University of Chicago Contributions to Philosophy Vol. I, No. I (1896)

إن لمثل هذه النظرية للتعلم عدة مزايا من وجهة نظر المدرس؛ فأولا، إنها تفصم العرى التي كثيرا ما ربطت التعلم باستجابات سلوكية معينة. إنها في الحقيقة تبعد التعلم عن السلوك الظاهر عادة. ويتفق المعلمون عموما على أن التعلم الحقيقي سيغير من حياة المتعلم. ولكننا نبسط الأمر أكثر مما يجب إذا قلنا إن جميع عمليات التعلم تؤدي إلى تغيرات ملحوظة في السلوك. فقد يكون للتلميذ نمط سلوكي نام فيما يتعلق بمواقف معينة، ومبني على المعاني التي اكتسبها خلال عملية شرطية غير مقصودة. فإذا ما مر التلميذ بالخبرات المناسبة في حجرة الدراسة، فإنه قد يفهم أسس ذلك النمط السلوكي. وهذا يعني أن المعاني المشروطة قد ترتبط بمعان أخرى بطرق أكثر دقة وتنظيما. ومع ذلك، تظل المعاني المعدلة ذات أثر فعال، وقد يستمر التلميذ في القيام بالسلوك الذي يمكن ملاحظته، كما كان يفعل من قبل. وبرغم هذا، يمكن القول إن تعلما هاما قد تم حيث إن أنماط معاني التلميذ قد عدلت أو أعيد بناؤها.

ولقد قال ديوي مرة عن التربية إنها «إعادة لبناء — أو لتنظيم — الخبرة يضيف شيئا جديدا إلى المعنى السابق للخبرة، كما أنها تزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية» [1]. فإذا نظرنا إلى المعاني على أنها العمد الأساسية للتعلم. فأي حادثة إذن تؤدي إلى إعادة بناء أو إعادة تنظيم نمط المعنى قد تسمى خبرة تعليمية. وأي خبرة، إذن، «تزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية» نتيجة لمغزاها قد نطلق عليها خبرة تربوية. والخبرات المعينة التي توجه القدرة على السيطرة على الخبرات التالية توجيها خاطئا، أو تقلل من تلك القدرة، ما هي إلا خبرات ذات أثر تربوي سيء، وربما نصف أنواع التعلم التي لا فائدة منها بأنها خبرات غير تربوية.

ويتضمن تعريف ديوي إمكانية وجود تمييز آخر، قد يكون ذا مغزى كبير للمعلمين، إذ يمكن تغيير أنماط المعاني أو توسيع نطاقها بطرق كثيرة، تمتد من الإعادة البسيطة للتنظيم بطرق التعليق (الشرط) الكلاسيكية إلى إعادة بناء خلاق على

---

(١) John Dewey, Democracy and Education (New York: The Macmillan Company, 1916), pp. 89—90.

مستوى عال وذلك عن طريق امتداد أوجه النشاط التأملى [1] وكما لاحظنا سابقا ، يبنى الكثير من المعانى خلال عمليات التعديل الثقافية غير المقصودة ، وبالطبع يستمر هذا النوع من التعلم ، « سواء أبقيت المدرسة أم لم يعد لها بقاء . كما يقول جوزيف . لك . هارت فى جملته المقنعة . ويمكن أيضا ، أن يخطط هذا النوع من الخبرات تخطيطا مقصودا لحجرة الدراسة ، وإذا نجح هذا التخطيط فإن أنماط المعانى المستنتجة ستنعكس على عادات التلاميذ . ويمكن أن يقال ، إذن ، إن التلاميذ قد دربوا .

يعاد تنظيم المعانى فى عمليات التدريب ، ولكن النقطة التى يجب أن نلاحظها هى أن أولئك الأفراد الذين يتحكمون فى الموقف هم الذين يوجهون إعادة مثل هذا التنظيم . إنه شىء يحدث للمتعلم ، ولكنه ليس بالعامل الذى يتحكم فى إعادة تنظيم المعنى . ومن وجهة النظر الأخرى ، إذا كانت البيئة — سواء فى داخل المدرسة وفى خارجها — من نوع يسمح بإدماج التلاميذ فى المواقف التى يطرد فيها خلق المعانى واختبارها تأمليا ، فسيتوافر إذن ، وجود الشرط الضرورى لإعادة بناء الخبرة ، فالتعلم هنا هو العامل الموجه لمثل إعادة البناء هذه ، بعكس إعادة التنظيم المفروض عليه أو الذى عليه أن يستنتجه . وفى معظم الحالات ، ربما لا يمكن تصنيف الخبرات بهذه الدقة ، لأنها خليط من العناصر التأملية وغير التأملية ومع هذا يجب أن تسعى المدرسة جاهدة لكى تكون واضحة ، ما أمكن ذلك ، فيما يتعلق بنوع الخبرة التى تحاول أن تشجعها .

بعض أمثلة التعلم

ربما نتخذ تدريس جدول الضرب للأطفال مثلا موضحا لما سبق . إننا لم نكن دائما واضحين فيما يختص بالشىء الذى نتوقع أن يتعلمه الأطفال فى هذه الحالة . هل

---

(١) ربما لم يقصد ديوى عمل مثل هذه التفرقة عند هذه النقطة . ولكنه يفرق قطعا بين التدريب والتربية فى أجزاء أخرى من كتابه :

Democracy and Education

انظر مثلا ص ١٥ — ١٦

نريدهم أن يتعلموا كيف يقومون بتسميع الجداول ؟ أو أن يستخدموا الجداول فى حل المسائل الحسابية ؟ أو أن يفهموا كيف ترتبط الأرقام بعضها ببعض ؟ ما هو المعنى الحقيق « لتعلم جدول الضرب ؟ » إذا تذكرنا أن المعانى هى العمد الأساسية للتعلم ، فمن الواضح إذن ، أن ما نريده هو أن يتعلم الطفل أن « اثنين مضروبة مرتين يعنى أربعة » أى يشير إليها ، أو يمثلها ، أو يمكن أن تستخدم عوضا عنها ، أو هى نفس الشيء ، وما أشبه ذلك) . وعلاوة على ذلك ، نحن نود أن تنظم أنماط معانى الطفل بطريقة تسمح له بأن يكون الرمز «٤» حاضراً فى ذهنه فى الحال عندما يرى الرموز « ٢ × ٢ » ، أو يسمعها ، أو يفكر فيها ، . ويعنى هذا ، أننا نريد الطفل أن يتحقق من معنى « ٢ × ٢ » . وكما رأينا سابقا ، إذا كانت عمليات التحقق هذه صحيحة (ونحن نعيش معظم حياتنا على هذا المستوى) فلن تكون هناك حاجة إلى إعادة التنظيم التأملى للخبرة . إن الاستجابة تحدث على وجه السرعة على مستوى التعرف .

وبالطبع ، نحن أيضا نود أن يفهم الأطفال كيف يستخدمون الجداول ، وأن يفهموا كيف أن الضرب مرتبط بالجمع ، وعلى هذا ، نحن نريدهم أن يفهموا كيف يمكن تكوين جداول الضرب عن طريق الجمع . ويجب أن يسهل هذا الفهم تعلم جداول الضرب طبقا للأساس الثالث من الأسس التى ذكرها ثورب وشلر . وفى الحقيقة ، يجب أن تستخدم الأسس الأربعة الأخرى التى ذكرناها فى تدريس جداول الضرب . ومع هذا ، يجب ألا نتصور أن مثل هذا الفهم للعلاقة بين الضرب والجمع (مع قدرة التلميذ المصاحبة لهذا الفهم لعمل الجداول) بديل مناسب لأنماط المعنى التى تنظم بطريقة تسمح بأنه كلما عرضنا مجموعات مختلفة من الأعداد المضروب فيها والأعداد المضروبة فستكون حواصل الضرب العددية الصحيحة جاهزة فى الحال على مستوى التعرف ، دون الحاجة إلى أى تأمل . فإذا كان التعلم قد تم ، فلن تنشأ أى مشكلة نفكر فيها ، عندما يقوم النمط المنظم للمعانى بدوره .

إن الأفراد التأمليين الأحرار فى حاجة إلى مهارات ومعرفة ، على مستويات التعرف غير التأملية ، بنفس القدر الذى يحتاج إليه الأفراد الآخرون . وفى الحقيقة إنهم فى حاجة إلى مثل هذه المهارات والمعرفة أكثر من الأفراد الآخرين ، كما أنهم يحتاجون إليها بطريقة متميزة . إنهم فى حاجة إلى ضبط المهارات والمعرفة ، وهذه

حقيقة تؤثر مباشرة فى كيفية اكتسابهم لها . ولن تتم عملية الضبط إلا إذا تمت عملية الاكتساب فى ظروف تسمح بالنشاط الذى له معنى ومغزى .

ومن الممكن أن يصبح بعض المعلمين الثائرين بحق ضد عمليات التدريب العديمة الأثر ، عاطفيين لدرجة كبيرة ، أو قد يصعب إرضاؤهم فيما يتعلق بمساعدة التلاميذ على تكوين مثل هذه الأنماط من المعانى . ولكننا فى حاجة إلى دراسة هذا الأمر بدقة أكثر . إننا جميعا متأكدون أنه عندما يتعلم الولد كيف ينفخ فى البوق مثلا ، فإنه لمن الأفضل لدرجة ما أن يفهم الولد الطريقة التى تعمل بها آلته . إنه لمن المفيد له أن يفهم أنه كلما ضغط على مفتاح أو أكثر ، فإنه فى الحقيقة يغير من طول آلته ، ونتيجة لهذا فهو يغير كلا من طول عمود الهواء والنغمة التى يحدثها . إنه لأمر طيب أن يعرف هذا . أيضا ، إذا كنا مازلنا جادين فى رغبتنا فى أن يتعلم العزف على الآلة ، فإننا نطلب منه أن يزن بعقله عملية وضع الأصابع وضعا صحيحا لإحداث النغمات المختلفة . وفى الحقيقة إن أنماط المعانى التى يجب أن تنظم والتى لا تتضمن الرموز والأصوات المكتوبة فحسب كما هو حادث فعلا فى تعلم العزف على آلة موسيقية هوائية ؛ بل تتضمن أيضا أنماطا معقدة للتوتر العضلى . إنما هى أنماط متشابكة جدا لدرجة يحتمل معها أن تبوء بالفشل أى محاولة يقوم بها التلميذ لتكوين الأنماط عن طريق التأمل . ولكن لا يشير هذا إلى أن نحدد التدريس أو التعليم إلى مستوى التكرار الذى لا معنى له . إنه يشير إلى أن المدرس والتلميذ على السواء . بما اكتسباه من بصيرة فى طبيعة وهدف هذا النشاط ، قد يقدران إتقان هذا النشاط إتقانا تاما ، بقدر ما تسمح به القدرة على ذلك .

إن هذه الاعتبارات تدفع الى الأمام نقطتين يجب على المعلمين أن يتذكروهما أولا : هناك أنماط معينة للمعنى . يمكن تنظيمها تنظيما فعالا عن طريق المرانة التى تقترب اقترابا وثيقا من الطرف الإشراطى لتيار هـذه المرانة ، لدرجة أن هذه العملية تعتبر عملية غير تأملية إلى حد كبير . ومع ذلك ، فمن الممكن أن يصبح تعلم هذه الأنماط خبرة تربوية عندما يعمل مثل هذا التعلم على « زيادة القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية . » ثانيا : إن من واجب نظرية التربية أن تبين أنماط المعانى الجديرة بالتعلم [1]

(١) وكما أنه لا يمكن اعتبار هـذه الوظيفة من مهام عالم النفس أو عالم الاجتماع فكذلك لا يمكن اعتبارها من مهام الفيلسوف الذى يتناول الأمور بصورة عامة . إن من واجب اخصائى التربية أن يبنى نظريته التربوية المشحونة بقيمه هو .

إذا أعطينا موقفاً تعليمياً معينا ، ونظريةللتربية تحدد أنماط المعانى التى تعلم ، فإننا قد نتوقع مساعدة لاتقدر قيمتها من الأخصائى فى علم النفس . فمثلا أثناء الحرب ، وبعدها ، عندما استنجد بعلماء النفس ليساعدوا القوات المسلحة ، تمت غالبا تحسينات مذهلة إلى حد ما فى تعليم طريقة مورس للإشارات ، والتعرف إلى الطائرات وما إلى ذلك . وبالطبع لقد أدى نشوب الحرب ، بالإضافة إلى وجود نظرية متطورة للعلوم والتكتيكات الحربية إلى تحديد الأهداف التى يجب تحقيقها تحديداًواضحاً . وإننالنأمل فى الحصول على مثل هذه النتائج الباهرة عندما يعمل علماء النفس والتربويون معاً لمساعدة التلاميذ على تعلم أنماط المعانى التى سيظهر أثرها فى نواحى الابتكار وقابلية التغير اللتين تكلم روجرز عنهما .

ولننظر فى حالة تعليم الأطفال «أسباب الحرب الأهلية الأمريكية» لقد جاء وقت من الأوقات كان يطلب فيه حقيقة من التلاميذ فى بعض المدارس أن يحفظوا جدولا بالأسباب عن ظهر قلب . وكان هذا الجدول يسير بما يشبه الآتى :

إن السبب المباشر للحرب الأهلية هو إطلاق النار على قلعة سمتر ، والسبب القريب هو انتخاب لنكولن ، والسبب الأيديولوجى هو عدم الاتفاق على مشكلة العبيد ، والسبب السياسى هو انشقاق الولايات الجنوبية ، والسبب الاقتصادى هو انخفاض سعر القطن وما إلى ذلك . ولهذا فإنه من الصعب على الإنسان أن يقول إن حفظ مثل هذا الجدول « سيزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية » إلا إذا كان يشير إلى خبرة الامتحان التالية التى يتوقع من التلميذ فيها أن يكرر ذلك الجدول .

فإذا أردنا للخبرة أن تكون خبرة تربوية عند دراسة أسباب الحرب الأهلية ، بدلا من أن تكون خبرة غير تربوية أو حتى خبرة مضللة تربويا ، فيجب على التلميذ أن يندمج فى عملية تأملية حيث تخلق منها أنماط المعنىوتوضع محل الاختيار . وستبنى المعانى ، عندئذ ويعادبناؤها بدلا من أن تستنتج بعملية غير تأملية . ويحسن أن يقوم تلميذ أو أكثر بعمل مثل هذا الجدول عند محاولتهم تلخيص مافهموه عن الحرب الأهلية . فإذا كان الأمر كذلك ، فربما تصبح محاولة تلاميذ الفصل اختبار صلاحية هذا الجدول عملية أخرى تستثير تفكيرهم ، وخبرة تربوية تميل إلى زيادة القدرةعلى ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية ، فى داخل المدرسة وفى خارجها على السواء .

النتائج التى يمكن التنبؤ بها والتى لا يمكن

ومرة أخرى فهناك أيضاً نقطتان جديرتان بالملاحظة الأولى : عندما نستنتج المعانى التى تعلم وتنظم بطريقة تدريبية أساساً (وبالطبع انه من الأوفق دائما أن يفهم المتعلم فى أى مدرسة للكائنات البشرية طبيعة وهدف النشاط ، وعلى ذلك يصبح عاملا دافعاً فى تطوره هو) فإن أنماط المعانى الناتجة تميل إلى أن تكون متجانسة نسبياً . ويميل السلوك الناتج — على مستوى تعرف هذه المعانى المنظمة — إلى أن يكون سلوكا يمكن التنبؤ به نسبيا . فإذا اتبعنا هذه الطريقة ، فمن الممكن أن ندرس مشكلات التعلم دراسة ملائمة إذا تحرينا مدخل السبب والنتيجة . وهدف التدريس هنا هو أن نجعل أنماط المعانى تنتظم بطرق معينة مفروضة . ولكن تعلم النمط المنظم للمعنى لايقوم به إلا التلميذ المدفوع فى العملية ، والذى يعرف طبيعة مايعرفه ، كما تشير الجملة التى أوردناها سابقا بين الأقواس .

ومن وجهة النظر الأخرى ، يميل التعلم الذى يطرد عن طريق تكوين المعانى وإعادة بنائها تأملياً إلى تكوين أنماط غير متجانسة نسبياً . وهدف التدريس هنا هو أن نجعل التلميذ قادراً على أن ينمى نواحى الابتكار ، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات التى يتحمل مسئوليتها وهكذا . ويجب أن تدرس مشكلات التعلم المتضمنة فى هذه العملية باتباع خطة إدراكية تنظر إلى الاختيار الذاتى المسئول كجانب أساسى للخبرة ، كما تنظر إلى السلوك الإنسانى على أنه سلوك يمكن تقويمه لدرجة كبيرة . ويستتبع هذا ، بالطبع ، أن من واجب النظرية التربوية أن تبين هل التنظيمات المتطابقة لأنماط المعانى أم التراكيب الفريدة نسبياً ، هى التى قد تؤدى فى أية حالة معينة إلى زيادة ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية .

والنقطة الثانية هى أنه يمكن دراسة مشكلات التعلم من النوع الثانى دراسة علمية . ولقد أظهر معظم علماء النفس الذين تخصصوا فى دراسة مشكلات التعلم اهتماماً رتيباً لدرجة ما بالاتجاه الجبرى الضيق الأفق (تجاه تلك المشكلات) ومع هذا . فقد أظهر بعض علماء النفس مرونة أكبر — وعلى الأخص بعض علماء النفس الأكلينيكيين ، والأخصائيين فى الإدراك ، والإخصائيين فى التوجيه والطب النفسى وبعض أولئك الذين يخاطرون بالبحث فى مجال القيم . إن لدينا الآن أوليات المعرفة

المبنية على أساس علمى فيما يتعلق بكيفية تسهيل عملية التعلم الذى يبدأ بالبناء وإعادة البناء . إننا نعرف الآن شيئاً ما عن كيفية مساعدة الأفراد على أن يصبحوا أكثر توجها لذواتهم ، وأكثر مرانة فى النواحى البناءة وأكثر ابتكاراً . وعلى هذا فنحن نعرف شيئاً ماعن الطريقةالتى نحمل بها الأفرادعلى القيام بالسلوك التأملى غيرالمتناسق نسبياً ، الذى لا يمكن التنبؤ به (وعلى ذلك فهو غير متعين) .

ويظهر أن سكنر وآخرين كثيرين يعتقدون أننا إذا اعتبرنا أن للإنسان القدرة على أن يكون خلاقا وموجهاً لذاته ، وعلى المبادأة باتخاذ مجرى للعمل وتغييره،وحتى إذا اعتبرناه متقلب الأطوار ، فإننا ندعى أن للإنسان القدرة بطريقة ما على الحصول على النتائج التى ليست لها أى مقدمات ، وإحداث الآثار التى ليست لها أى أسباب . إن ادعاء هذا ، من الوجهة الظاهرية ، أمر سخيف مافى ذلك شك . وعلى ذلك ، يجب أن ينتهى أولئك الأفراد إما إلى أن المصطلحات كمصطلح « تلقائى » و«متقلب الأطوار » تستخدم ببساطة للدلالة على الآثار التى لم نستطع أن نجد لها أسبابا ، وإما أن بعض السلوك الإنسانى لايخضع ببساطة للبحث العلمى ، لأنه سلوك تلقائى ومتقلب الأطوار بطبيعته .

هناك خطآن فى مثل هذا النوع من التفكير ، فإذا أحدث الإنسان تأثيراً فهو عندئذ السبب فى هذا . وهو لا يستطيع قطعاً أن يحدث « آثارا لا سببية . » فعندما يحدث الفرد آثاراً تلقائية أو بمحض الهوى ، فربما كان من الأوفق أن نقول إن هذه الآثار غير متعينة من وجهة النظر الحسابية للقوى التى يصطدم بها الفرد . ومع ذلك ، فلا يعنى هذا القول بأن حقيقة اتخاذ القرار تلقائياً أو بمحض الهوى أمر غير متعين فى حد ذاته . ومن حسن الحظ أننا قد نعرف مافيه الكفاية مما يساعدنا على التنبؤ بالوقت والظروف التى سيقوم فيها الفرد المعين بالسلوك أو لا يقوم بذلك السلوك بمحض الهوى .

ويقودنا هذا إلى الخطأ الثانى — ألا وهو أن العلم ، بحكم تعريفه تقريباً ، لا يستطيع أن يعالج الظواهر غير المتعينة . ويمكن أن نطرح هذا جانبا بكل بساطة بالإشارة إلى حقيقة علم الطبيعة الكمية . ولكن ربما قدمت لنا المناقشة القليلة لمعنى «غير متعين» مساعدة أكبر فى هذا المجال . إننا نميز معنيين شائعين : أحدهما قد نطلق عليه المعنى العام ، والآخر نسميه المعنى الخاص .

ويختص المعنى العام بإمكانية تقدير أو التنبؤ بالحالة المستقبلة لأى تنظيم للعلاقات المادية، من الملاحظات المنظمة لحالتها فى الماضى وفى الحاضر. وتدون مثل هذه الملاحظات بصورة تبين الوظائف، والترابطات غير المتباينة وما إلى ذلك. فإذا مادونت مجموعة من الملاحظات بصورة ملائمة، فإنه يمكن حساب الحالات الأخرى لذلك التنظيم للعلاقات المادية فى الماضى وفى المستقبل وذلك بالاستعانة بالحالة المعينة التى تعطى لنا. إن العلاقات قد رتبت طبقا للأسس العلمية. وبناء على هذا الفهم العلمى لذلك الوضع، إذا ثبت نجاح التنبؤ أو الإسقاط للحالات المستقبلة لتنظيم العلاقات، استطعنا أن نقول إذن إن التنظيم متعين. ومن جهة أخرى، يعتبر تنظيم العلاقات المادية تنظيما غير متعين إذا لم نستطع ترتيبها ترتيبا سليما من التنبؤ بحالاتها المستقبلة.

ويختص المعنى الخاص للشىء غير المتعين بطبيعة عدم التعين بصورته العامة. ويجب أن تؤخذ المقاييس الدقيقة لكى نصف أو ننظم الحالات الحاضرة والماضية لأى وضع تنظيما ملائما. ولكن إن كل وسيلة معروفة للقياس تغير دائما من الشىء الذى نقيسه. فإذا وضعت ترمومترا فى سائل لكى تقيس درجة حرارته، فإن درجة حرارة هذا «الترمومتر» ستغير درجة حرارة السائل تغييرا طفيفا. ولكن، إن ماتريده هو درجة الحرارة المضبوطة للسائل فحسب — وليس للسائل «والترمومتر».

ويمكن إهمال مثل هذا النوع من عدم التعين على هذا المستوى الإجرائى. ومع هذا، فإذا كانت العلاقات التى نود تنظيمها تنظيما للدقائق الذرية التى لا تعين الذرة، فإن هذا النوع من عدم التعين يصبح أساسا لعدم التعين بصورته العامة. أو لنفرض أن شخصا ما يريد أن يصف أو ينظم النظام الاجتماعى للكائنات البشرية بطريقة عملية فإن أدوات القياس التى سيستخدمها هى عادة الملاحظات المألوفة والمقابلات الشخصية، والاستفتاءات وما إلى ذلك. أما إذا أرسلنا فرقة للبحوث، بكل أجهزتها، لدراسة مجتمع محلى أو فرقة دراسية، فإننا بهذا نضع الأساس لعدم التعين بصورته العامة.

وأخيرا، فقد يكون لعدم التعين الخاص صفة شبه منطقية أو شكلية كنتيجة لطبيعة النموذج أو الخطة الإدراكية المستخدمة. وربما كان زينو أول من اكتشف بعض جوانب هذه المشكلة، ووضع النتائج فى صورة تناقض ظاهرى فقد أوضح،

مثلا ، أنه ليس فى مقدور الفرد أن يتصور بنجاح شيئا متحركا عند نقطة معينة وفى لحظة معينة . وتبين قصته المشهورة عن السباق بين أخيل والسلحفاة أن الطريقة التى يدرك بها الفرد موقفا ما ، تضع قيودا عجيبة على المعلومات التى قد تنميها . ولاشك، أنه الممكن أن الخطط الإدراكية أو النماذج المستخدمة فى بعض مجالات العلوم الحديثة تحمل بين طياتها عدم تعين خاصاً من هذا النوع .

إننا نتعلم الكثير مما ذكرناه : إننا نعرف أن أى نوع من التوقع العام للتعين الشامل لا يعتبر لب العلم . ومع ذلك ، فإنه هو الذى يحافظ على استمرار هذا العمل لأن الإنسان يستطيع أن ينظم كل شىء يصادفه ، بصورة أو بأخرى . ويمكن إدماج كل حادثة جديدة فى النظام الموجود ، مهما كانت جديتها أو غرابتها ؛ وذلك بعمل التعديلات المناسبة ، حتى ولو لم تكن هناك من طريقة أخرى لتحقيق ذلك سوى إضافة التفسيرات خصيصا لهذا الأمر . ولكن إذا لم يسمح ذلك التنظيم بالتنبؤات الناجحة — التنبؤ الناجح والضبط — فسيفقد الإنسان حتما إعجابه بالعلوم . ومع ذلك ، فإن ما حدث هو أن العمل كان ناجحا لدرجة ملحوظة ، وعندما يصادف العلم الحديث بعضا من عدم التعين الخاص فإنه يستحدث طرقا خاصة وعادة ما تكون طرقا إحصائية — لمعالجة ذلك الأمر . ويستمر العلم فى تقدمه بنفس الطريقة التى يتحرك بها الجيش الحديث المستعد حول نقط المقاومة الصغيرة مع تصويب اهتمامه الاستراتيجى نحو الأهداف الأكبر .

ولا يثبت أى شىء من هذا أن العالم عالم جبرى ، وليست سلاسل التنبؤات الناجحة بضمان إطلاقا على أن المستقبل سيستمر فى تشابهه بالماضى . ولكن هذا يشير ، أولا ، إلى أن العلم يبدأ بتوقع تعين عام ، وثانيا (وهذه هى نقطة بحثنا فى هذه الأمور) إننا لانجافى اتباع الطريقة العلمية عندما نؤكد أن مظاهر السلوك الإنسانى غير متعينة ، على حين نطالب بشدة فى الوقت نفسه بتنمية نظرية (علمية) للتربية . وباختصار ، إننا نعرف الآن شيئا عن كيفية حمل التلاميذ على زيادة أو نقص ممارستهم للاختيار الحر . ومع هذا ، إننا فى الحقيقة ، فى حاجة ماسة إلى دراسة علمية عميقة لهذا الموضوع .

بعض الاقتراحات الأخرى

من الواضح أنه رغم استطاعتنا حاليا أن نطور النظرية التى اقترحناها باختصار تطويرا كاملا ، وأن نبحث أيضا فى ضوء هذه النظرية معنى التطورات الجارية فى علم

النفس ، وعلم الاجتماع وما إلى ذلك لتطبيقها تربويا ، إلا أننا لا نستطيع أن نفعل هذا فى حدود فصل واحد . ومع ذلك ، فقد تخدم بعض الاقتراحات الأخرى القليلة فى تحديد الطريق الذى يجب أن يتخذه البحث الأدق لهذا الموضوع .

لقد أثرت بعض التطورات التى تمت فى السنوات الأخيرة فى علم النفس الاجتماعى ، واجتماعيات التربية تأثيرا كبيرا فى عدد كبير من المعلمين وهيئاتهم . فلقد استخدم بعض أفراد المعلمين ما يسمى « بالطرق السوسيومترية sociometric لتحليل عمليات « اجتماعية الأطفال » . وكانت جمعية تطوير الإشراف الفنى والمناهج (وهى نوع من الجمعية الأهلية للتربية) نشطة فى نشر المعلومات والاقتراحات الخاصة بديناميات الجماعة . فإذا ما طبقت هذه المعلومات فى حجرة الدراسة ، علاوة على نظرية تربوية كاملة التطور أيضا ، فلا بد أن يحصل المعلم من ميدان ما على مجموعة من الأهداف أو الأغراض الموجهة لكى يعمل على توجيه العمليات التى يقوم بضبطها . إن هذه الأهداف الموجهة ، ما فى ذلك شك ، أهداف فلسفية فى طبيعتها اذ أنها تمثل فلسفة جيدة أو سيئة على حسب ما تقتضيه كل حالة . ولا يستطيع العلم بمفرده أن يمدنا بهذه القدرة على التوجيه . وينبع الخطر فى هذا المجال من أننا نميل إلى نسيان التحذير الذى وجهه أحد قادة العلم المشهورين [١] فى هذا المجال من الدراسة . إنه يقول « . . يمكن لرجل العصابات وللطبيب على السواء أن يستخدم النتائج التى توصلت اليها العلوم الطبيعية والاجتماعية ، كما أنها قد تستخدم فى الحرب وتستخدم فى السلام ولتدعيم نظام سياسى معين أو آخر . »

وعند افتقارنا إلى نظرية تربوية محددة ، فمن المحتمل أن يعثر المعلم على مثل هذا الهدف الغامض وهو « مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا مواطنين سعداء أسوياء . » فما معنى مثل هذا الهدف من الناحية الإجرائية ؟ وقد ينشد المعلم العون من أرسطو مثلا فيعرف أن المواطن السعيد هو الذى يشعر بالسرور عندما يقوم بأعمال تقتضى العدالة ، أو الشجاعة أو ضبط النفس ، كما أنه موجه نحو تحقيق الرفاهية لجميع الأفراد . وإنه لأكثر احتمالا أن يلتقط المعلم المعنى حرفيا ، فى أغلب الأحيان ، من الهواء — أى من الموجات الهوائية للراديو والتليفزيون حيث تقدم لنا النصائح بأن « نكون اجتماعيين » وأن « نحافظ على شبابنا وبشرتنا وجمالنا » . إنه يقال لنا هنا أن « نعيش وفق مطالب الحياة الحديثة » وأن الطريقة الأمريكية

---

(١) Kurt Lewin, Resolving Social Conflict (New York : Harper Brothers, 1948), p. 83.

هي أن « نرقى بالنوع » ويؤكد لنا أنه يجب علينا أن نبحث « أكثر عن الأشياء الأخر في الحياة » كالبيرة الفاخرة مثلا .

ولقد أثبتت هذه المعرفة العلمية للسلوك الإنساني قوتها في ميدان الإعلانات للجماهير . فالمعرفة قوة هنا . إن الشخص الذي يود أن يبيع سلعته واضح في هدفه ، كما أن المعرفة العلمية الخاصة بأسباب ونتائج السلوك الإنساني تعتبر أداة فعالة . وعند افتقارنا لنظرية تربوية تهتم بالقيم السلوكية ، فمن المحتمل أن نستخدم نفس هذه المعرفة في حجرة الدراسة لحمل التلاميذ على السلوك وفقاً لخصائص « المواطن ذي الدرجة الكبيرة من التعلم » .

فإذا استعرنا ما يقوله برنارد شو فإن نتائج مثل هذا التعليم قد تتبلور كما يلي :

ألا يكون الفرد اجتماعيا حقيقة ، بل مجرد شخص يعيش مع الجماعة .

ألا يكون الفرد على خلق حقيقة ، بل مجرد شخص محافظ على التقاليد .

ألا يكون الفرد رحيما في قرارة نفسه ، ولكنه عاطفي فحسب .

ألا يكون كريما ، بل استعطافياً فقط .

ألا يراعي شعور الآخرين ، ولكنه مؤدب فحسب .

ألا يكون متمسكا بالفضيلة ، بل جباناً فقط .

ألا يكون مخلصاً ، ولكنه حقير ذليل فحسب .

ألا يكون معتادا حب النظام ، ولكنه مملوء بالرعب والخوف .

أو قد يصبح هذا النتاج كما يلي :

ألا تسيطر عليه الروح الوطنية ، ولكنه مجرد شخص وطني .

ألا يعيش حقيقة مع الجماعة ، ولكنه يميل إلى الشجار فقط .

ألا يكون ذا سيطرة حقاً ، ولكنه شخص متسلط فقط .

ألا يكون مثابراً ، ولكنه عنيد فقط .

ألا يكون محترماً لذاته ، ولكنه ممتلىء غروراً فقط .

ألا يكون ذكياً ، ولكنه مكابر فقط .

ألا يكون خيالياً ، ولكنه مؤمن بالخرافات فقط .

ألا يكون عادلا ، ولكنه يميل إلى الانتقام فقط .

وباختصار ، إن نتائج مثل هذا التعليم قد تكون مجرد أشياء تحفظ فى المدرسة ولا تعمل حقاً على تربية التلاميذ .

ويجب على التربية ألا تخلط إطلاقا « زيادة ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية » بازدياد التكيف مع أى اتجاه تسير فيه الخبرة التالية . « وليس هناك من شىء معطل للتربية أكثر من المذهب الذى روجه أولا المثاليون المطلقون فى ألمانيا ، والذى يتشدق به الآن صورهم المعكوسة — وهم الماديون المطلقون فى روسيا — وهو أن « الحرية تتكون من الاعتراف بالحاجة » . إن هذا تفكير مزدوج فى أحسن صوره ؛ إذ أنه لا يعطى الحرية إلا لأولئك الذين فى يدهم سلطة تحديد معنى « الحاجة » (وحتى سلطتهم هذه تحد فى النهاية بحكم الحاجة للبقاء فى الحكم) .

ويجب ألا ندع هذه الحقيقة تغيب عنا حيث إننا نميل جميعاً إلى أن ننخدع فى كل ما يتعلق بقدرتنا على المحافظة على حرية التفكير . ويخيل إلى الكثيرين منا ، كما لاحظنا فى الفصل الأول ، أنه مهما أبعدنا جانبا ، أو مهما تحكمت الإدارة فينا بدهاء ، « فلن يستطيع أى إنسان كائناً من كان ، أن يمنعنا من التفكير فى أى شىء نريده فى أى وقت نشاء » . والحقيقة هى أننا قد نحمل إما على اختيار ممارسة حرية التفكير وإما على اختيار عدم ممارستها . ويستتبع هذا أن التربية التى خططت لأعضاء المجتمع الحر يجب أن تشجع التلاميذ على اختيار ممارسة حرية التفكير وربما نكون فى بعض المناسبات شرسين بما فيه الكفاية لنمارسها ، لا لسبب سوى أننا نريد ممارستها لمجرد الممارسة فقط . وأيضاً ، يجب أن نلاحظ أنه عندما يكون التنظيم أمراً سائداً فى المجتمع ، فإن قيمة التفكير التأملى الناقد غالباً ما تكون قيمة هامشية للغاية لكى تكون حافزاً كافياً لتطور ذلك التنظيم نفسه .

القسم الرابع

التفكير التأملي كهدف وطريقة

إنه لأمر مألوف وصحيح أن نتجه إلى المعلم وعاداته عندما ننظر بعين الاعتبار إلى موضوع تنمية النشاط التأملي للتلاميذ . إن الفرصة لتنمية التفكير تنبع من حجرة الدراسة أو قد تخلق فيها فيما يتعلق بالتربية الشكلية . إن حجرة الدراسة هي المكان الذي يكشف فيه المعلم عن قوته أو ضعفه كما أنها المكان الذي يبين فيه فهمه للعملية التربوية والأهداف التي يجب أن تحققها .

ومع هذا ، فهناك نقطة غالباً ما نهملها . إن المعلمين يعتمدون على نوع الموقف الذي يقومون فيه بالتدريس ، كما يعتمد التلاميذ على نوع الموقف الذي يتعلمون فيه . ويتكون الجو المدرسي (أو ربما نقول بإيجاز أكبر ، الجو التعليمي [1]) من عدة عوامل تتدرج من قيم المجتمع إلى مهام الفراشين فيها . إن نوع القيادة الإدارية هي الحقيقة الرئيسية التي تربط جميع تلك العوامل الأخرى بعضها ببعض . كما أنها هي التي تعمل على تكييفها وتهيئتها .

وتظهر الصعوبات الأخرى عندما يختلط الأمر على المعلمين ، بصفتهم مواطنين وأعضاء في جمعيات مهنية ، فيما يختص بالتزاماتهم ومعنى هذه الالتزامات في الظروف المحلية المعقدة .

ورغم كل هذا ، فإن في استطاعة المعلمين كأفراد أن يقوموا بالشيء الكثير للدفع بقدرة تلاميذهم على التفكير التأملي حتى في ظل الظروف غير المواتية .

---

(١) Ordway Tead, The Climate of Learning : A Constructive Attack on complacency in American Colleges; The First John Dewey: Society Lecture (New York ; Harper & Brothers, 1958.

الفصل الثاني عشر

حجرة الدراسة كاستمرار للتفكير التأملي

غالبا ما يقال إن التلاميذ يتعلمون رغما عن أنف بعض المعلمين . وقد يقال أيضا إن بعض المعلمين يدفعون بتفكير تلاميذهم قدما رغم الظروف التي يعملون في ظلها . وليس من السهل أن نضيق الخناق على العقل النشط . إن هذه الحقيقة جديرة بالاهتمام لهذا السبب ؛ إذ يؤمن معظم المعلمين أنه من المستحيل أن يرقوا بتفكير تلاميذهم إلا إذا تمت إعادة تنظيم المناهج على نطاق واسع أولا . وعلاوة على هذا ، فهم يؤمنون باستحالة ذلك الأمر إلا إذا أحللنا الكثير من الأدوات الدراسية وخطة الدراسة المرنة محل الكتب المدرسية وجداول الدراسة الجامدة .

حقا إن مثل هذا النوع من التنظيم على نطاق واسع يسهل الأمر للقيام بمحاولات في التدريس تختلف اختلافا ملحوظا عن الطرق المتبعة المقيدة بأدوات قليلة وأنماط جامدة. ومع هذا ، فإننا لا نعدو الحقيقة أيضا إذا قلنا إن النتيجة النهائية لكثير من إعادة التنظيم هي بكل بساطة أن نتيح الفرصة للعادات القديمة للمعلمين لتعمل بشكل إجرائي في بيئة جديدة . وعندما تجد البرامج الجديدة طريقها عبر طرق التدريس التي لم يعد بناؤها ، فإن إعادة التنظيم سيبقى حبرا على ورق ، ولن تكون له قيمة سوى أنه مادة تستخدم أساسا لتوطيد العلاقات العامة للمدرسة . ومن الوجهة الظاهرية ، قد يبدو أن الموقف الجديد يتسم بدرجة أكبر من الحرية للمعلمين والتلاميذ ، ولكن غالبا ما يكتشف التلاميذ أن حجرات الدراسة الأوسع ، وفرصها الأكبر للحركة لا تحررهم أوتوماتيكيا من حصار القيود الفكرية التي أوجدتها عادات التدريس القديمـــة .

المعلم هو نقطة الارتكاز

إن نقطة الهجوم لتحقيق إعادة بناء التربية إعادة ذات معنى — في حجرة الدراسة وعلى المستوى الذي يلتقي عنده العقل بالعقل — هي إعادة بناء قيم المعلم. إن إعادة التنظيم

هذا لأمر ضرورى لخلق جو تعلمى تأملى . ولكن باختصار ، إن إعادة بناء قيم المعلم هذه ، هى التى لها القيمة النهائية فى أى إعادة لتنظيم المنهج .

وعلى هذا يجب ألا نسأل أنفسنا عما يستطيع المعلمون القيام به إذا أسعدهم الحظ وحصلوا على المبانى الجديدة ، والمواد الدراسية الوفيرة ، وجداول الدراسة الأقل جموداً (ولو أننا نتمنى مثل هذا الحظ السعيد لجميع المعلمين) ولكن نسأل أنفسنا عما يستطيعون القيام به لتحسين جو التعلم فى ظل الظروف الأكثر تثبيطاً ، وهى التى يواجهها معظمهم . ويشعر الكثير من المعلمين بالإحباط لأنه بعد اكتسابهم للبصيرة بالتدريس فى ظل الظروف المقترحة إلا أنهم لا يستطيعون تكرار ما يقولونه فى فصولهم . وعلى هذا فهم يحسون دائماً بأنهم غير صالحين ويلقون اللوم إما على أنفسهم وإما على الظروف التى تحد من أدائهم لعملهم . فإذا ألقوا اللوم على أنفسهم ، فإنهم يقاسون من الشعور بالذنب ، وهى حالة قد تؤدى إلى فساد أكبر للعلاقات بينهم وبين تلاميذهم . أما إذا ألقوا اللوم على الظروف فقد يصبحون ساخرين ، ويتخذون اتجاه من يقولون : « لماذا نحاول ؟ إنه لا يمكن القيام بأى شىء على أية حال » .

ومع هذا ، فإن كل معلم — بحكم طبيعة التدريس نفسه — فى موقف يسمح له بإدخال قيمة تأملية على علاقاته بتلاميذه . ويصدق هذا حتى على أولئك المعلمين الذين يعملون فى ظروف يمكننا أن نصفها بحق بأنها ظروف متأخرة أو بدائية . ويشترك جميع المعلمين فى عملية التفاهم . ويتضمن هذا العمل ، إذا كان عملا ناجحاً ، مشاركة فى المعانى . ويرجع فشل هذا غالباً إلى الفشل فى فهم أن القدرة على ترديد كلمات الشخص الآخر لا تتساوى مع فهم المعانى المقصودة . وعلى ذلك يسأل المعلمون الأسئلة ليحصلوا على إجابات صحيحة أو مناسبة . وتمتلىء نفوسهم بالسرور إذا نجحوا فى ذلك ، كما يشعرون بالاضطراب إذا فشلوا . فإذا ما نجحوا فإنهم غالباً ما يمتدحون تلاميذهم لأنهم كانوا مستعدين ، ولأنهم كانوا يفكرون . أما إذا ما فشلوا ، فإنهم يصبون عليهم اللعنة . وهم مخطئون فى كلتا الحالتين .

ولا تقوم قدرة التلميذ على إعطاء الإجابة الصحيحة (أو لنعبر عن هذا بصورة أدق ، القدرة على استخدام الكلمات المتقبلة على أنها صحيحة) دليلا على أنه يفهم ما قد عبر عنه . ولقد أشارت مناقشتنا للغة إلى هذا عندما لاحظنا الفرق الهام بين

القدرة على التفوه ، والقدرة على الكلام[1] . ويمكن إجراء اختبار بسيط لتعيين هذا الفرق . إننا إذا عملنا هذا الاختبار فإننا نتخذ الخطوة الأولى للمبادأة بخلق جو تأملي فى حجرة الدراسة .

عندما يتفوه التلميذ ، يجب على المعلم أن يشجعه على الكلام بسؤاله سؤالا آخر. وعلى ذلك تبدأ عملية التساؤل فى المعانى . إن كل ما يحتاج إليه المعلم من أدوات لعمل هذا هو معرفة المادة الدراسية التى تزيد إلى حد ما عن المادة الدراسية التى تكشف عنها صفحات الكتاب المدرسى المعد إعداداً جيدا ؛ كما أنه يحتاج إلى خيال خصب ، ورغبة فى اللعب بالأفكار ، وشجاعة كافية للسير قدماً دون أن يعرف تماماً إلى أين سيقوده مجرى الأسئلة . ولا شك أن هذه أداة تستحق الاعتبار ، ولكن لا يحصل عليها المعلم (أو ربما كان من الأفضل أن نقول إنه لا يخلقها) إلا عندما ينمو فى تكوينه للمفهوم الصحيح لواجبه كمعلم. وهذا لا يحتاج إلى الانتظار لحين اتخاذ إجراءات إدارية .

ويجب على المعلمين أن يعرفوا أن الإجابة المبدئية التى يتلقونها من أى تلميذ ما هى إلا نقطة البداية لعملية يبدى فيها كل من المعلم والتلميذ استعداده للاشتراك فى عملية التفاهم حتى يتم اكتساب الفهم والمشاركة فيه . وليست تلك الإجابة بالنقطة التى نقف عندها لنضع درجة فى دفاتر تسجيلنا . والحقيقة هى أنه ليست «للإجابة الصحيحة» أى قيمة تربوية أكثر من الإجابة الخاطئة . إن ما يفعله المعلم بعد الحصول على الإجابة هو الذى سيحدد وظيفتها التربوية .

ويمكن أن تتاح للتلميذ الفرصة لاختبار إجاباته عن طريق عملياته الإجرائية الخاصة به فى المعمل (أو فى المشروعات الميدانية فى الزراعة مثلا) وقد نعطيه بعض التوجيه ، ونسمح له بأن يقوم باكتشافاته وبأن يتولى شرحها . ومع هذا ، فإن الأمر متروك للمعلم فى حجرة الدراسة العادية لكى يخلق موقف الاختبار ، وذلك بعمل الاكتشافات ومناشدته لتلاميذ فصله تولى شرحها . أو بمعنى آخر ، يتولى المعلم تقديم الحقائق التى تساند أو تدحض الإجابات (الاقتراحات) التى يعرضها تلاميذ فصله . ويحقق المعلم هدفاً مزدوجاً باتباعه هذا الإجراء ـ فهو لا يقود تلاميذه خلال عملية التفكير لمراجعة صلاحية معانيهم فحسب ، ولكنه أيضاً يوسع دائرة نشاطهم المفهومى ويزيده إشباعاً عن طريق المعلومات الوفيرة التى يقدمها فيما يختص بالمشكلة التى يبحثونها .

---

(١) انظر الفصل التاسع .

فمثلا : قدم تلميذ مرة اقتراحا فى الفصل بأن « البخار يتكاثف عندما ترتفع درجة الحرارة . » وكان التلميذ مخلصاً فى إعطاء تلك الإجابة ، ولكن المعلم بدلا من أن يقول : « لا ، إن هذه إجابة خاطئة ، أجب أنت ياجورج » (وكان جورج وعدة تلاميذ آخرين رافعين أيديهم دلالة على أنهم يعرفون أن الإجابة خاطئة) ، تولى المبادأة بسلسلة من الأسئلة ليضطر التلميذ « أن يناضل » للحصول على الإجابة الصحيحة . لقد أشار المعلم أنه عندما يدخل الشخص الذى يلبس نظارة حجرة دافئة فى أيام باردة الجو ، فإن زجاج نظارته يغطى بطبقة من البخار . وسأل بعدئذ عما إذا كان الاقتراح يعلل هذه الحقيقة . وابتدأ التلميذ فى توضيح أن الجو فى الحجرة كان دافئا ، وعلى ذلك فإن ارتفاع درجة الحرارة هو السبب . ولما سئل عن قطرات الماء التى تراها على الزجاج الخارجى لدورق من الماء المثلج فى الصيف ، والجليد الذى تراه على شارب الرجل فى الشتاء ، وبرودة أنابيب الثلاجة الكهربية فى الجو الحار ، والبخار الذى نشاهده على زجاج النوافذ شتاء ، والظاهرة العامة للجليد؟ أوضح التلميذ — وهو يشعر بالرضا فى كل حالة — أن ارتفاع درجة الحرارة هو السبب . فالجو الحار كان محيطا بالدورق ، وكان نفس الرجل أدفأ من الهواء الذى استنشقه ، وكان الهواء الدافىء محيطا إحاطة تامة بأنابيب الثلاجة الكهربية ، وكان الجو بالغرفة دافئا ولذلك تبخر الهواء الأكثر قربا من زجاج النافذة ، كما أن سخونة الأرض هى السبب فى وجود الغلاف الجليدى المعتاد فى الليالى التى يحوم فيها الهواء البارد فوق الأرض .

وكان هذا التلميذ يبارى المعلم فى الفطنة بكل شغف . وكلما استمرت العملية ، كان يبدو للعيان أن بقية تلاميذ الفصل يؤيدون جانبا على آخر ، على الرغم من عدم اشتراكهم علانية . ومن الواضح أن المعلم استمر فى ذكر الحقائق المختلفة المتعلقة بالاقتراح ، مع معرفته أن التلميذ فى كل حالة سيزيد من توطيد موقفه أكثر بشرح تلك الحقائق فى ضوء الفرض الذى وضعه . ومن الواضح أيضا أن الأمر متروك للمعلم (أو تلاميذ الفصل إذا اتجه هو إليهم) لكى يورد حالة متعارضة ، أو موقفا خاصا لايتفق وذلك الفرض . فإذا لم يتم هذا ، فيجب على التلميذ أن يذعن لحصوله على إجابة معقولة ظاهريا لمشكلة التكثف . وعلى ذلك وصف المعلم فى النهاية حالة البخار المتسرب من الغلاية التى تغلى ، وكما قلنا سابقا استمر التلميذ فى متابعة الفرض الذى وضعه ، على الرغم من أنه كان أقل تأكدا . وعندما ابتدأ المعلم فى سؤال

التلميذ عن سبب وجود السحب فوق رؤوسنا إذا كانت إجاباته هى التفسيرات الصحيحة ، صاح التلميذ فى الحال : « يتكثف البخار عندما تنخفض درجة الحرارة . » وبعدئذ استرجع بسرعة — تحت إشراف المعلم — جميع الحالات التى أخطأ فى تفسيرها ليبين أن انخفاض درجة الحرارة كان هو السبب فى كل حالة .

ويقدم لنا هذا الشرح حالة واضحة من حالات التفكير . كما أنه يقدم أيضا حالة يشترك فيها الفصل بأكمله فى النشاط الفكرى الضرورى لمتابعة المشكلة إلى نهايتها على الرغم من تركيز إلقاء الأسئلة على تلميذ واحد . ويختلف اتجاه هذا المعلم الذى علق على موقف تفكيرى مشابه بقوله : « إن هذا مضيعة للوقت . أخبر تلاميذ فصلك أن هذا الشىء صحيح أو خطأ . » وينتمى المعلم الأخير لمجموعة كبيرة من الأفراد الذين يؤمنون بأن « الوقت » هو العامل الأوحد الجدير بالاعتبار فى ميدان التربية . وعلى هذا ، فإنه لأمر طبيعى للغاية ألا يكون للتفكير مكان فى خططهم ؛ إذ أنه يستغرق فعلا بعض الوقت .

ويجب أن نبين نقطة أخرى هنا ؛ لقـــد اشترك جميع أعضاء الفصل فى هذه الخبرة على الرغم من أنه لم يشترك سوى عضو واحد فقط اشتراكا ظاهريا . وربما يتم الاشتراك التأملى ، حتى ولو أن المراقب للموقف قد لا يرى سوى « شخص هادئ » وأوضحت إحدى المعلمات هذه النقطة ؛ إذ أنها بعد أن ظلت صامتة فى حلقة بحث خاصة لمدة أسبوعين ذهبت لتشكر الأستاذ لتوفيره الفرصة لها . كما عبرت هى بقولها . « لأنك أتحت لى الفرصة ، مرة فى حياتى ، لأشترك بعقلى بدلا من أن أشترك بلسانى » .

وظيفة السؤال

يلقى الكثير من المعلمين الأسئلة على تلاميذهم بطريقة تدل على أنهم لم يسألوا أنفسهم إطلاقا عن الغرض الذى دفعهم إلى ذلك . وهذا هو السبب فى أنه من الممكن إلقاء هذه القائمة الطويلة المخيفة من الأسئلة فى حصة دراسية واحدة عندما تكون مادة الكتاب جاهزة بين أيدى التلاميذ . وهذا هو السبب أيضا فى أنه عندما ينسى التلاميذ الكتاب ، يجب أن تتكرر الأسئلة . وتتكرر ثانية . ويضاف إليها الأسئلة الإضافية . وهذه نتيجة تجعل العملية التعلمية مملة لكل من يشترك فيها .

ولا شك أن اكتساب المعلم للمهارة والثقة فى استخدام إجابات التلاميذ كنقط انطلاق تساعده على الانتقال بسرعة للاشتراك معاً فى عملية التفكير يحتاج إلى التروى والتسهل . ولكن هنا ، كما يصدق على تعلم السباحة ، يجب على الفرد أن ينزل إلى الماء قبل لكى من اكتساب القدرة على السباحة . وكما لاحظ أرسطو ، أن حلول فصل الربيع لا يتحدد بظهور عصفور واحد للجنة ، أو بحلول يوم صافى الجو .

إن المعلم الذى يقتطع جزءاً من وقته ليسأل نفسه : « لماذا أسأل أنا هذا السؤال ؟ » يكتشف عدة أسباب مناسبة لإنجاح أغراض مختلفة . فربما كانت حاجة المعلم لذلك — فى فترة ما — هى لمعرفة المعلومات التى لدى التلاميذ حتى يستطيع أن يخطط بذكاء لجهوده القادمة فى التدريس . وربما كان إلقاء سلسلة من الأسئلة الرئيسية أسرع طريقة لاكتشاف هذا . والطريقة الأخرى هى استخدام اختبار موضوعى يغطى مجالا معينا من المعلومات . فإذا استخدمت مثل هذه الاختبارات استخداماً تشخيصياً فى بدء العلاقة بين المدرس وتلاميذه ، فقد تسهم لدرجة كبيرة نحو جعل هذه العلاقة علاقة مثمرة . ولا تقل حاجة المعلم إلى معرفة المعلومات التى يحملها التلاميذ معهم إلى حجرة الدراسة عن حاجته إلى معرفة مواهبهم الخاصة وبيئتهم الاجتماعية واهتماماتهم الشخصية . ورغم هذا ، فإذا استخدمت مثل هذه الاختبارات كأدوات مضبوطة ، أو لم يستخدم سواها لقياس تقدم الفصل فى نهاية الحصة ، فإنها ستميل إلى أن تنحرف بالعملية كلها وتحولها إلى تمرين ممل فى الحفظ . ولا شك أن التلاميذ يكتشفون مبكراً نوع الاختبارات التى تتوقع منهم فى كل مادة ، ومن الطبيعى أن يتلون إدراكهم للخطوات اليومية التى يتخذها المعلم أثناء تدريسه نتيجة لمعرفتهم السابقة لهذا الهدف النهائى .

وهناك مناسبات أخرى تلقى فيها الأسئلة لأسباب تختلف عن الأسباب السابقة ؛ فقد يسأل المعلم خصيصاً للحصول على معلومات معينة (كما هو الشأن فى مختبر الكيميا مثلا) وذلك لكى يمنع تلميذاً أو مجموعة من التلاميذ من ارتكاب خطأ يعرف هو أنه سيعود بنتائج خطيرة عليهم شخصياً . وفى بعض الأحيان ، قد يسأل المعلم بعض التلاميذ المعينين لمجرد أن يعرفهم أن خدعهم لم تنطل عليه ، أو لأن يقود التلاميذ الهيابين برفق نحو اكتساب الثقة بأنفسهم بسؤالهم أسئلة تساعدهم على اتخاذ الخطوات العقلية

بثقة متزايدة . ومع ذلك ، فإذا عرف المعلم وظيفته دائماً على أنها تحرير للأفراد الصغار بصورة تساعدهم على الحصول على الحرية خلال جهودهم الفردية الخلاقة أثناء العملية التأملية ، فسيكف عن التفاخر بأنه معلم يجيد عمل الاختبارات ، وسيعمل على دمج التلاميذ بروح سقراطية لكي يحققوا الربط بين أنفسهم والمعرفة التي يكتسبونها .

وضمن أ . هـ . ماسلو[1] هذه النتيجة في تقريره عن دراسة الأفراد الذين يحققون ذواتهم ، وهي «دراسة للصحة النفسية» كما يشير عنوان الدراسة :

إذا أخذنا علاقة المعلم بالتلميذ كمثل معين ، فإننا نجد أن العينة التي أخذناها من المعلمين كانت تسلك طريقة غير عصابية للغاية لأنهم بكل بساطة كانوا يفسرون الموقف كله بطريقة مختلفة ، كمزاملة سارة ، بدلا من اعتباره موقفاً تتصارع فيه الإرادات والسلطة والكرامة الخ ، وإحلال البساطة الطبيعية التي لا تهدد بسهولة بدلا من الكرامة المزيفة التي يسهل تهديدها لا محالة ؛ والإقلاع عن ادعاء معرفة كل شيء ، والقدرة على كل أمر ؛ وعدم وجود ديكتاتورية تهدد التلاميذ ؛ ورفض اعتبار التلاميذ أفراداً يتنافسون فيما بينهم أو ينافسون المعلم ؛ ورفض افتراض أن « الأستاذ » صورة لفرد تنقصه نواحي الذاتية والابتكار ، والإصرار على أن يستمر في بقائه إنسانا بحق — كالسباك أو النجار مثلا . ولقد خلقت كل هذه جوا دراسيا اختفت منه عوامل الشك ، والحذر ، والمدافعة ، والعداوة والقلق .

وإحدى الطرق ، التي نناقشها هنا ، التي قد يصبح فيها المعلم « إنسانا بحق » ويستمر هكذا ، هي أن يعالج الإجابات التي يدلي بها التلاميذ (أو في الحقيقة ، الأسئلة التي يثيرونها) كبداية لخطوة مشتركة من « المزاملة السارة » التي تستهدف اكتساب التبصر الذي سيساعد على زيادة كل من الضبط العقلي لجميع التلاميذ ، وبالتالي السهولة التي يقدمون بها على عمليات التعلم الأخرى .

---

(١) A.H. Maslow, Self- Actualizing People : A Study of Psychological Health'' 'in Clark E. Moustakas, ed. The Self (New York: Harper& Brothers, 1956) Ch. XIV pp.190-191

ولا شك أنه من المهم أن يصوغ المعلم الأسئلة بعناية . ويجب عدم الدخول فى التساؤل الفكرى مصادفة . ولكن ليست هناك من قاعدة موحدة تتبع ، كما اعتقد البعض سابقا ، لكى نفرق بها بين « السؤال الذى يحتاج إلى تفكير » « والسؤال الذى يحتاج إلى ذاكرة » . ويمكن أن يستخدم أى سؤال كاستهلال للتفكير ، إذا ما نظرنا إليه كوسيلة للحصول على إجابة قد نضعها موضع الاختبار التأملى . إن المشرف الفنى الذى قال فى أحد المؤتمرات إنه نصح المعلمين باستخدام الأسئلة التى تحتاج إلى تفكير — كهذا السؤال مثلا : هل توجد جنيات الآن يا أطفال ؟ — بدلا من الأسئلة التى تحتاج إلى ذاكرة — كهذا السؤال مثلا : متى اكتشف كولمبس أمريكا ؟ كان لديه إيمان أكثر مما يجب بما تأتى به اللغة من عجائب . إنه أيضاً وضع المعلمين فى موقف جعل تلاميذهم ينظرون إلى تلك الأسئلة على أنها أسئلة غير هامة أو سخيفة .

إن ما يحتاج إليه المعلم المبتدىء (أو أى معلم مبتدىء جاد فى اتخاذ نمو التفكير هدفاً له) على وجه الخصوص عندما يصمم الأسئلة التى سيثيرها مع تلاميذه ، هو أن يقوم ببعض « التدريس » الخيالى قبل أن يلتقى بتلاميذه . وعندما يفعل هذا ، فإنه سيسقط الأسئلة التالية التى سيثيرها مع تلاميذه الذين ستكون إجاباتهم صحيحة لكى يساعدهم على تنظيم الأدلة التى تؤيد موقفهم . وكذلك ، إنه سيسقط الأسئلة التى سيثيرها مع تلاميذه الذين ستكون إجاباتهم خاطئة لكى يوجههم فى إعادة تكوين إجاباتهم ، وذلك بتقديمه للحقائق والمواقف التى تتحداهم لعمل ذلك وسيؤدى اتخاذ هذا الموقف نحو التخطيط (وسيتعلم الفصل الجيد حقاً مرات كثيرة قبل أن يلتقى به المعلم) إلى زيادة براعة المعلم ومرانته فى معالجة المواقف حتى ولو كان معلماً لم تتح له إلا فرصة محدودة جداً لتغيير النظام المدرسى الجامد .

وإنه لمن الخطأ أن نقترح أنه على المعلم أن يهجم على كل إجابة ويفندها بنفس الغضب والإصرار الذى يهز بهما كلب الصيد الفأر الذى يصطاده . وليس هناك من بديل للحساسية وللذكاء من جانب المعلم فى هذا المجال أو — فى الحقيقة — فى أى عمل آخر . ويجب ألا يؤدى التخطيط الذى نقترحه هنا ، مثلا ، إلى تكوين نمط ثابت لإلقاء الأسئلة ليتبعه المعلم دون أن يحيد عنه . إن المعلمة التى بدأت حصتها فى مدرسة إعدادية بقولها : ان الدرس سيتناول معالجة قصيدة كتبها روبرت بيرنز ، ثم قوبلت بالصمت عندما سألت التلاميذ : « ماهى القصائد الأخرى التى قرأتموها لروبرت بيرنز ؟ » ،

يجب عليها ألا تندهش لاستمرار الصمت عندما سألت سؤالها التالى الذى كانت قد أعدته من قبل وهو : « وما هو مدى إعجابكم بها ؟ » ويجب على المعلم أن يتعلم — كالملاكم — كيف يتكيف مع الموقف كما يتمايل الملاكم مع الضربات التى توجه إليه . إننا نقترح ببساطة تطور جو حجرة الدراسة ، بحيث يكون من الطبيعى أن يتوقع التلاميذ «إظهار الأدلة» على حين يعرفون فى الوقت ذاته أنه ستتاح لهم الفرصة بروح رياضية لكى يتحسنوا إذا ما أخطأهم التوفيق . يجب أن يكون ذلك الجو بحيث يعتبر فيه التلاميذ أنفسهم مساهمين فى عمليات البحث والاكتشاف ، وهى العمليات التى تغذى الروح التأملية .

علاقة الثقة أمر ضرورى

حيثما يستمر التفكير ، فاحتمال الخطأ موجود (إذ لو عرفت الإجابات دائما كلما واجهتنا الأسئلة لانعدمت فرص التفكير) ولكن إذا أتحنا للتلاميذ الفرصة لكى يخطئوا فيجب أن نقدم لهم الضمان — الذى لا يوفره إلا نوع الموقف فقط — بأن المعلم لن ينزل بهم الأذى إذا اختلفت إجاباتهم عن إجاباته هو . ويعلم جميع المعلمين كيف ينطوى التلاميذ عندما يحسون بأنهم منبوذون . وإن نبذنا لإجابة التلميذ باستبداد هو فى الحقيقة نبذ للتلميذ نفسه . إنها فضيحة قومية . إن الكثير من المعلمين يستخدمون الطرق التى تعمل على نبذ التلاميذ كحيل لجعل التلاميذ ينطوون إلى مكان الخضوع الملائم حيث لن يثيروا للمعلم أى متاعب أخرى . وإنه لأمر يتضاعف فيه العار حيث إن مثل هذه الطرق — كما هو معروف جيدا — لن تقلل من متاعب المعلم .

ولا عجب أن الكثير من التلاميذ يرتابون عندما يسمعون المعلم يعلن لهم ما يأتى : « إننى أتوقع منكم فى هذه المادة أن تقوموا بتفكيركم الخاص . » وأحيانا نجد بعض مدرسى الكليات طالباً صريحاً بما فيه الكفاية بحيث يرد عليه قائلا : « إننى وثقت بأستاذ قال هذا الكلام فى الفصل الدراسى السابق وقد دفعت ثمن هذا غالياً . كيف أعرف أنى أستطيع أن أثق بكم ؟ » إن هذا السؤال سؤال عادل . ويكتشف الطلبة فى أغلب الأحيان — حتى فى قاعات الدراسة بالكليات حيث يؤدى نضج الطلبة إلى نتيجة مختلفة — أن التفكير و « الموافقة » مصطلحان مترادفان . وحيث لا تتوافر الثقة ، فقد يجد الطالب أنه لأمر ممتع ومثمر أن يبذل الجهد التأملى الخيالى لكى يصل إلى حل يمكنه من كسب الجولة .

ويبدو وضوح بعض الاستنتاجات عند هذه النقطة . فغالباً ما أظهر المعلمون اهتماما بالغا بطبيعة السؤال لدرجة أنهم أهملوا النتائج التربوية للبحث في مدى صحة الإجابات التي يتلقونها . إن العناية بصياغة الأسئلة هامة ، ولكن اهتمامنا ينصب على دفع التفكير وتنميته ، وعلى ذلك يجب أن ننظر إلى الإجابة كوسيلة لتحقيق هذا الهدف . إن المعلم الذي يرى في نفسه أنه « زميل لطيف » في خبرة التفكير ، لن يرفض أي إجابة باستبداد ، كما أنه لن يقبل أي إجابة بعدم اكتراث . إنه سيتأكد — بقدر مايسمح به تعقد العلاقات الإنسانية — أن علاقته بتلاميذه ، علاقة يسودها نوع من الثقة ..

ويستطيع جميع المعلمين أن يتقدموا في هذا الميدان — سواء أكان الواحد منهم معلماً في مدرسة تقليدية أم في مدرسة تقدمية ، وسواء أكان يقوم بتدريس المواد المنفصلة أم يقوم بتدريس المنهج المحوري ، وسواء أكان لا يهمه في أمر الحياة المدرسية سوى التدريس فقط ، أم يسهم في تطوير سياسة المدرسة . فإذا اشترك كثير من المعلمين في تحقيق هذا التقدم فإن جو التعلم والبرنامج التربوي بأجمعه الذي يلازمه سيخضعان لعملية إعادة بناء أساسية . وبالطبع يستطيع أي معلم ذي حساسية لهذا الأمر ، أن يبدأ عملية إعادة البناء الخاصة به هو . وليس أي معلم في حاجة الى أن يشعر بأن تنفيذ طرق التدريس التي تستمد قيادتها من تبصر ديوى بأن « التفكير هو سبيل الخبرة التربوية » أمر صعب المنال عليه أو أنها مقصورة فقط على القلة التي أسعدها الحظ بالتدريس في مواقف تجريبية يهاب الفرد أن يشترك فيها ..

اختبار المعاني هو العامل الحاسم

كلما اكتسب المعلم فهما للعملية التعليمية وللخبرة المربية فإنه سيقدر مايوحي به تعريف بويد . هـ . بود للتفكير على أنه « العثور على المعاني واختبارها » [١] لما يقدمه لطلبته ، وبالطبع يجب أن يكون البحث عن المعاني مركزاً لتلك المواقف ذات المصالح المشتركة التي تنبثق فيها عملية التدريس والتعلم ، ولكن المعاني التي نعثر عليها (أي التي نقدمها كما لو كانت معاني صحيحة) ولا نختبرها ستترك التلاميذ على مستوى

(١) انظر Boyd H. Bode, How We Learn (Boston: D.C. Heath & Company, 1940) p. 251

من التقبل الأعمى للسلطة ، والخرافات أو سرعة التصديق . وباختصار إنها ستتركهم على مستوى من الجهل ، وقد يقول البعض كما ردد الكثيرون فى الماضى إن هذا الاقتراح يهمل ماهو معروف جيداً من أن التفكير لايمكن أن يتم فى فراغ ، وإنه يجب أن يكون لدى التلاميذ بعض الحقائق والمعرفة قبل أن يحملهم المعلمون إلى عالم المعانى . إن هذا أمر حقيق ، ولكن من المهم أن ننظر بعين الاعتبار إلى مغزى صدق هذا فى علاقته بالتدريس .

لايمكن أن يتم أى تدريس دون احتكاك فكرى بالتلاميذ . ولكن من وجهة النظر الأخرى ، فإن عملية التدريس لن تتم بمجرد سؤال التلاميذ أن يكرروا مايعرفونه من قبل . وعلاوة على ذلك ، فإن جميع التلاميذ — حتى أولئك الذين فى مدارس الحضانة — يأتون إلى حجرات الدراسة وفى جعبتهم ثروة من المعرفة . وفى الحقيقة ، قد يكون الطفل العادى الذى يبلغ السادسة من عمره قد تعلم مافيه الكفاية ، فما يتعلق بمجرد الكم ، مما قد يتوقع له أن يتعلم فى باقى سنى حياته (فى إطار عدد ردود الأفعال التى سيستخدمها بعد تركه للمدرسة) . ويجب أن نلاحظ هنا أن التغيرات الهائلة التى تمت فى وسائل الاتصال بالجماهير وفى وسائل الانتقال قد وسعت من دائرة هذه الثروة من المعرفة التى لدى الأطفال الصغار لدرجة كبيرة (هذا ، فى دول العالم الحر على الأقل) .

ومع هذا إنها خبرة جادة تدعونا إلى أن نلاحظ أن المعلمين متوسطى العمر يقللون من قيمة مدى ووفرة هذا الكنز المجهول باستمرار ، على الرغم من أنه قد يكون مرتبا ترتيبا سيئا ، أو فى حالة فوضى إلى حد ما ، أو يكون مختبئا غالبا فى بعض أجزائه تحت إطار من سوء الفهم الشاذ أو المضحك أحيانا — إلا أن أولئك الأطفال الصغار يمتلكون هذا الكنز من المعرفة رغم كل هذا . ولا يبدأ أى معلم عملية التدريس فى فراغ ولكن لسوء الحظ ، يستطيع هو أن يخلق هذا الفراغ إذا أساء فهم الموقف الذى يجد نفسه فيه وسيدله الفهم الصحيح للموقف على أن من واجبه تعرف الخبرات التى اكتسبها التلاميذ بطرق تقودهم إلى خبرة واسعة أعيد بناؤها تأمليا . وبهذا يزداد اكتساب ضبط الخبرة التالية ، وهذا الضبط هو الطابع المميز للتربية . وليس لأى معلم أن يتطلب من تلاميذه أن يقوموا بما ليس فى مقدورهم القيام به ، بل يجب على جميع المعلمين أن يطلبوا منهم الوصول إلى تحقيق الأهداف ، وأن يتيحوا لهم الفرصة لعمل هذا .

وكنتيجة لهذا، إذن ، نجد أن الاهتمام الصحيح بالحقائق، وبالمعرفة ، التى لا تكون جميعا على علم تام بها فى العادة ، قد يقود المعلمين إلى تقبل تلك الإجابات التى يعرفون أنها صحيحة فحسب . وقد يبدو أن هذا الجهد أمر حميد لأول وهلة ولكنه أيضا أمر يرثى له إذ أنه يميل إلى تشجيع إهمال المعانى . إن ما نتجاهله هو أن المعرفة التى لدى البالغين لا تصبح معرفة بالنسبة لأولئك التلاميذ إلا عندما يكتسبون بصيرة بالمعانى وبتحويل ردود أفعالهم ، كما قال ديوى ، إلى استجابات ، وبهذا يكتسبون القدرة على ضبطها . ولن يقول أى صياد مثلا أن ابنه قد تعلم صيد السمك إلا إذا ترجمت الكلمات التى تبادلاها عن كيفية الصيد إلى سلوك له معنى باستخدام قصبة الصيد ، والبكرة والطعم - أى تترجم إلى سلوك يؤدى إلى صيد السمك . ولكنه — كزميل لطيف فى مشروع مشترك سيساعد نجله على اختبار استدلالاته (التى هى إجابات عن أسئلته التى يبحث بها عن المعرفة إلى أن تفحص لتبيان صحتها) بالإسهام معه فى الموقف التعلمى ، وهو الموقف الذى نتيح فيه الفرصة لأن تصبح معرفة الأب هى معرفة الابن .

إعادة بناء الخبرة فى كليات ذات دلالة

يشترك المتعلم فى الموقف التعلمى وهو يعرف الشىء الكثير من قبل . فإذا لم يكن الأمر كذلك ، فلا يمكن أن يتم أى تعلم آخر . ولكن يجب ملاءمة ما هو معروف مع بعضه البعض كما نربط الأجزاء المعروفة فى اللغز حتى نستطيع استخدام الأجزاء غير المعروفة . والتعلم — أى إعادة بناء الخبرة — مسألة ملاءمة وإعادة ملاءمة ، فى كليات ذات معنى للأشياء المعروفة ، والأشياء التى يبدو احتمال معرفتها ولكنها يجب أن تظل غير مؤكدة إلى أن ترتبط جميع الأجزاء بعضها ببعض . إن المعانى هى مركز عملية التعلم ومن ثم فهى مركز التفكير ؛ لذلك فهى تسود الخبرة التعلمية . إنها تدخل على مستوى المعرفة ، وهذا إنتاج التعلم السابق ، كما أنها تدخل على مستوى الاستدلال ، وهو ما يتعهد به التعلم اللاحق . ولكن عندما يهتم التدريس أساساً بتكرار الأفكار التى عبر عنها الآخرون ، فإن تضمين المعنى لا يتم إلا مصادفة ، ولا يتم التعلم إلا مصادفة أيضاً . وقد وجه جيروم . س . برونر[1] الأنظار إلى دور إعادة التنظيم لجعل الحقائق فى متناول اليد ليستخدمها التلميذ فيما بعد . وأشار على وجه الخصوص إلى ما يأتى :

---

(١) Jerome S. Bruner, "Learning & Thinking," Harvard Educational Review Vol. 29, No.3 (Summer, 1959) p.185

إن الحقائق التى تتعلم فقط دون تنظيم حقيقى ما هى إلا أباطيل سافرة وعديمة الفائدة ... وليس الجزاء الحق لعملية التعلم فى أنه يبعث السرور فى نفس المعلم أو الوالدين، كما أن الجزاء ليس فى أننا نصبح « أفراداً قادرين على حل أسئلة الاختبارات » . إن الجزاء الحق هو أننا نستطيع أن نستخدم ما تعلمناه ، وأن نعبر الحدود من التعلم إلى التفكير .

وكانت إحدى الفرق الدراسية تقوم بمناقشة الفصول الثلاثة الأولى لقصة « ايفانهو » وبعد أن شرحت شخصيتا وامبا وجيرث بالتفصيل سأل أحد التلاميذ بكل جد : « حسنا ، إذا كانت هذه (الياقات) التى كانوا يلبسونها مصنوعة من المعدن المصمت ، فكيف كانوا يغسلون رقابهم ؟ » وضحك كل تلميذ لهذا السؤال ، ولكن أبدى كل فرد فى الفصل اهتمامه به . ومن الوجهة الظاهرية فهو سؤال لا مغزى له . ومع ذلك فقد أورد نقطة للمعلم ذى الحساسية ليسأل بعض الأسئلة لكى يوضح اختلاف الظروف الاجتماعية فى العصور السابقة ، ومكانة العبيد فى ظل تلك الظروف ، ونقص المعرفة فى أمور الصحة الشخصية وما إلى ذلك . وأمكن بهذا أيضاً عمل المقارنة بين حياة الأفراد فى عصر سابق وحياة أولئك الذين يعيشون فى الوقت الحاضر فى الأحياء القذرة فى المدن أو تحت ظروف ريفية بدائية وخاصة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية . وقد استخدمت المعرفة التى اكتسبت من قبل فى اكتساب بصيرة جديدة ، كما أنه أعيد بناؤها هى نفسها أثناء تلك العملية .

ويمكن أن يستخدم هذا بطريقة فعالة كنقطة ارتكاز لتبيان التقدم السريع فى العلوم ، كما أنها تكون ذات تأثير مماثل إذا استخدمت كنقطة بداية لتكوين اتجاهات تتسم بالتقدير والاحترام نحو شعوب مجتمعاتنا الأكثر تخلفاً . وعلى ذلك يمكن أن يخدم ما يدرسه التلميذ فى إلقاء الضوء على مشكلات العالم الذى يعيش فيه . وعندما يصبح هذا شيئاً حيويا ، وبالتالى شيئا ذا مغزى ، فقد يصبح شيئا يقدر ولا ينظر إليه على أنه مجرد « المعلومات القديمة التى يجب علينا دراستها » .

وبالطبع ، نجد أن « الخلق » و « الفضائل » من الموضوعات التى لا مناص من دراستها فى دراسة الأدب ، كما أنه يهتم بها فى تلك المادة أكثر من أى مادة أخرى . ومع ذلك ، نجد أن الاهتمام فى أغلب الأحيان منصب على الرموز التى لا معنى لها بدلا من الاهتمام بالنشاط التأملى المشبع . وعندما كان أحد التلاميذ

يقوم بتقديم تقرير شفهى عن شخصية جيمس فيتز — جيمس فى قصته «سيدة البحيرة» التى كان الفصل يقرؤها ، قرر أن فيتز — جيمس كان « شريفا ، عادلا وصادقا ». وابتدأ بعدئذ فى بلورة موضوعه بتأكيد أن فيتز — جيمس كان رجلا لا يتسامح مع أولئك الذين كانوا يقومون بأعمال تتنافى مع وجهات نظره هو ، وأنه كان رجلا يمكن أن تدخل القسوة إلى قلبه ، بل إنه كان قاسيا عديم الرحمة فى معاملته للأفراد الذين يرتكبون أعمالا يعتبرها هو أعمالا غير عادلة .

وامتدح المدرس والفصل ذلك العمل على أنه عمل ممتاز . ولم يسأل المعلم كما لم يسأل تلاميذه عن معنى أن فيتز — جيمس كان « شريفا ، عادلا وصادقا » . فماذا نعنى عندما نصف رجلا بهذه الأوصاف ؟ وهل من الشرف أن نهين الأفراد الآخرين لأن آراءهم تختلف عن الآراء التى ندين بها ؟ وهل يكون الإنسان «عادلا وصادقا» عندما يضطهد بقسوة وبلا رحمة أولئك الذين يختلف سلوكهم عن سلوكنا ؟ وماذا نعنى بالرجل العادل ؟ وهل يعتبر الفرد عادلا إذا استخدم معايير جامدة وثابتة فى تقديره لموقف من المواقف ثم يصر بعدئذ على التمسك بها كموجهات سلوكية مطلقة غير قابلة للتغيير ؟ وألا يسمح بالكذب إطلاقا ؟ وهل يجب ألا نسرق إطلاقا ؟ وهل يجب ألا نكذب على شخص تبلدت حواسه من كثرة تعاطى الخمور أو على العدو أثناء الحرب ؟ وألا نسرق سلاحا خطيراً من رجل مجنون وخاصة إذا كانت حياة الأطفال فى خطر ؟ وهل نعتبر القواعد مبادىء نستخدمها بمرانة للبحث عن كيفية التصرف بذكاء فى المواقف التى تواجهنا أو هل نتبعها دون تساؤل ؟ إن التفكير لا يتم إلا عند اختبارنا للمعانى . ولم يبدأ التفكير بعد فى تلك الفرقة الدراسية التى أشرنا إليها سابقا لاكتفاء المعلم بتقبل تلك الإجابات الخاوية . ولم تثر الأسئلة التى كان من الممكن أن تعتبر نقط بدء للتأمل إذا ما أجاب عليها التلاميذ ، حتى ولو كانت إجاباتهم خاطئة .

« الحياة الحقيقية » فى حجرة الدراسة

إن أحد ردود الأفعال السيئة الطالع ، رغم عدم إمكاننا التهرب منها ، ضد التدريس الشكلى الذى انتزع منه التكرار والحفظ كل اهتمام أو حيوية هى أن ندير ظهورنا للمعرفة بحثا وراء « خبرات الحياة الحقيقية » و « مشكلات الحياة الحقيقية »

لاستخدامها كوسائل نحقق بها ما نبذله من جهد فى التدريس. ويبدو أن حجرات الدراسة كانت خالية من الحياة لدرجة يبدو أن الهرب منها كان أمرا لزاما ، وذلك لا كتشاف العوامل الدافعة الضرورية لتهيئة المواقف المناسبة للتعلم . ومع هذا فالحقيقة هى أن الحياة توجد حيثما يوجد الأفراد . ولسنا فى حاجة إلى ترك حجرة الدراسة للبحث عنها .

إن ما نقصده بهذا التأكيد ، بالطبع ، هو أنه يجب علينا أن نواجه التلاميذ بالمشكلات أو ندمجهم فى خبرات لها جذورها فى حياة الأفراد اليومية المستمرة ، وألا نطلب منهم أن يصغوا إلى المشكلات الواردة فى الكتب البعيدة كل البعد عن مجالات اهتماماتهم . إنه مهما حاول المؤلفون أن يكونوا المشكلات التى يدونونها فى كتبهم ، فإن هذه المشكلات لن تكون فى نهاية الأمر إلا أشتاتا من الحوافز المتناثرة . إن ما نأمل فيه ، طبعا ، هو أن بعض الأطفال سيتقبلون مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات كما لو كانت مشكلاتهم هم . ويقوم بعض التلاميذ بذلك فعلا ، كما فعل أحد التلاميذ عندما قرر أنه مما يبعث على السرور أن يكتشف اختلاف الأحوال الجوية فى العالم باختياره موضوعا من الموضوعات التى حوتها قائمة الموضوعات المقترحة — لم يثر اهتمام أى فرد من الأفراد الآخرين — ألا وهو موضوع « لا يوجد ما يسمى بالطقس الردىء » .

إن حاله هذا التلميذ الوحيد حالة تعليمية لسببين : السبب الأول هو أنه مادام قد تقبل هو هذا الموضوع الشكلى كموضوعه هو للبحث فيه ، فإنها خبرة حقيقية لا تقل عن أية خبرة أخرى يمكن أن نوفرها له . إن الحياة هى حيث نجدها أنت ، ويبدو أنه من الطبيعى أن نجدها فى حجرة الدراسة حيث توجد الكائنات الحية . والسبب الثانى ، أن الموضوع لم يستهو معظم التلاميذ ، إن هذه الحقيقة هى التى أسرعت بعملية التعلم بعد اكتشاف أن الاهتمام ضرورى لمساندة النشاط التعلمى لإدخال خبرات « الحياة الحقيقية » كبديل لأوجه النشاط المستقاة من الكتب .

ومع هذا يجب أن نلاحظ أن مضمون «الحياة الحقيقية» لامعنى له إلا إذا ارتبط بحياة التلاميذ الحالية فيما يختص بتنمية التفكير . إن حجرة الدراسة جزء من الحياة ، قد تكون جزءا مملا فى بعض الأحيان . وإذا أضفنا كلمة « حقيقية » كصفة مميزة ،

فإن هذا يعتبر تكرارا لا ضرورة له . إننا نستطيع أن نأخذ التلاميذ من حجرات الدراسة ليواجهوا مشكلات الحياة فى المجتمع وجها لوجه ولا نحقق شيئا أكثر مما حققه أولئك المؤلفون الذين كدوا طويلا حتى استطاعوا كتابة قوائم المشكلات المناسبة فى الكتب المدرسية التى يكتبونها . وقد يكون السير بين أرجاء المصانع ، أو زيارة البنوك والمحاكم ، أو الجلوس على كرسى العمدة ، أو فحص وسائل الترفيه ، شيئا مجردا ومملا لبعض التلاميذ ، لا يختلف فى ذلك عن متابعة موضوعات الكتاب . أما الشيء الحقيقى للتلميذ فهو ما يدخل فى دائرة خبرته المستمرة ويفسره بطريقة ذات معنى لدرجة أنه يستطيع ضبط الخبرة التالية (١) .

إن ما نقترحه هنا هو أن تتاح لكل معلم الفرصة فى عمله اليومى فى حجرة الدراسة كل يوم لكى يجعل عملية التعلم عملية حيوية ، إن الموقف الذى يجد فيه نفسه وتلاميذه موقف حقيقى لا يقل فى ذلك عن أى موقف آخر يجد فيه نفسه أو تلاميذه على الإطلاق ، وقد تعمل المسالك الجديدة على أن يكون ذلك الموقف أكثر ترغيبا ، وبهذا تزيد من الشحذ الفكرى ولكن ليست هناك من حاجة لحيل خاصة أو تغييرات فى المنهج لجعله موقفا حقيقيا بدرجة أكبر ، لقد اقترحنا أن الطريقة السهلة التى فى متناول كل من يقوم بالتدريس ، هى أن يعالج التدريس كما لو كان هو العملية التى تعتبر فيها متابعة الأفكار المشكلة الوحيدة التى نضعها موضع الاعتبار ، واقترحنا ، أكثر من هذا ، أنه يجب على المعلم أن يدمج تلاميذه فى هذه العملية وذلك بأن يعمل عمل من يحصى الأفكار التى يقدمونها . فقد يشعرون ، بعدئذ ، بأنهم يشتركون فى عملية الاكتشاف المثيرة وقد يشعرون بأنه يجب أن يكون للأفكار أساس مضمون من الأدلة ترتكز عليه إذا أردنا تقبلهم لها ، وإنها إذا ما قبلت

---

(٥) قد يحمل المعنى الآخر لمشكلات الحياة الحقيقية المعلم إلى ارتياد منطقة يجب ألا يرتادها إلا إذا دعى خصيصا لذلك . فللتلاميذ مشكلاتهم ذات الصفة الشخصية والتى تعتبر حقيقية لمجرد أنها مشكلاتهم هم . إن جعل هذه المشكلات موضوعا للدراسة يعتبر وقاحة من جانب المعلم ، كما أنه قد يكون محطما للفرد ، مهما كانت هذه المشكلات مناسبة لجعلها موضوعا للاستشارة تحت ظروف معدة إعدادا دقيقا . فقد يدخل المعلم (فى الأدب أو فى المواد الاجتماعية مثلا) دراسة شخصية خيالية أو مشكلة اجتماعية تلقى بعض الضوء ، بطريق غير مباشر على المشكلات الشخصية المعينة التى يعانى منها بعض التلاميذ المعينين. ولكن هذا شيء آخر .

فستؤدى إلى بعض النتائج . وبهذه الطريقة قد نستطيع أن نعمل باطراد على تكوين استمرار تأملى فى حجرة الدراسة . وعلاوة على هذا ، فإن هذه الطريقة فى متناول أيدى جميع الذين يقومون بالتدريس .

ولن يكون تحقيق هذا الهدف أمراً سهلا . وليس من السهل إطلاقا أن ندمج الآخرين فى النشاط الفكرى ، كما أنه ليس من السهل أن نساعدهم إذا ما أشعلت تلك الشرارة . وقد أوردنا فى الجزء الأول من هذا الكتاب بعض العوامل التى حالت دون تحقيق مطلبنا فى ضرورة قيام مدارسنا بتعليم الأطفال كيف يفكرون . إن مطلبنا هو أن تعلم طريقة للتفكير أفضل بكثير من تعلم أى مجموعة من الحقائق . وفى الحقيقة ، قد نضع هذا المطلب بصورة أقوى ، أى إنه لأمر محال أن نتعلم أية حقيقة من الحقائق على الإطلاق دون اكتساب القدرة على ضبط طريقة التأمل .

وبالطبع ، هناك عقبات كثيرة يجب أن يجتازها المعلمون إذا ما قرروا أن عادات التلاميذ واتجاهاتهم التى يظهرونها فى عملهم اليومى فى حجرة الدراسة هى العوامل المحددة لتقدم نمو تفكير تلاميذهم أو اعتراض سبيله . وبالطبع ليس هناك من عقبة أكبر من فشل المعلم فى فهم ما يتضمنه السلوك التأملى ، على الرغم من اعتقاد المعلمين أن أعظم عقبة تقف فى سبيل نمو تفكير التلاميذ هى فشل التلاميذ فى أن يكتسبوا المهارة فى العملية التأملية[1] . ومن الحق أن نقول إن التلاميذ ليسوا مهرة

---

(١) انظر اكيلو هابته فى بحث رسالة الدكتوراه غير المنشورة المقدمة لجامعة أوهايو عام ١٩٥٨ بعنوان

Obstacles to the Development of Reflective Thinking in the Secondary School & Practices Used to Overcome Them.

وتضمنت هذه الرسالة فى بعض أجزائها تقديم قائمة معدة إعداداً دقيقاً للعقبات التى تقف فى سبيل نمو التفكير التأملى لبعض قادة التربية ولبعض أعضاء هيئات التدريس المختارة فى بعض المدارس المختارة ، كما تضمنت أيضاً زيارة سبع عشرة مدرسة فى ست ولايات ، وقد كونت قائمة العقبات بعد دراسة واسعة لما كتب بخصوص هذا الموضوع وبعد التشاور مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وطلبة الدراسات العليا . ومن النتائج التى تبعث على الاهتمام للترتيب النسبى للعقبات الخمس والعشرين ما يأتى : =

بما فيه الكفاية عموماً ، ولكن لا تزال الحقيقة ماثلة فى أن نقص مهارتهم مرتبط ارتباطاً مباشراً بوجود هذه المهارة عند المعلمين أو افتقارهم إليها . فقد يتعلم التلاميذ والمعلمون معا ، وإننا لنأمل أن يفعلوا ذلك ، ولكن يبدو أنه من الأصح أن تنبثق القيادة ، — كما يجب أن تنبثق فى نهاية الأمر — من المعلمين .

= لقد وضع قادة التربية عقبة « نقص مهارة المعلم فى توجيه التلاميذ فى نحو التفكير التأملى » فى المرتبة الأولى ، فى حين وضعها المعلمون فى المرتبة الثامنة . وعلاوة على هذا ، لقد وضع المعلمون هذا البند « عدم قدرة التلاميذ على اكتشاف الاستنتاجات الخاطئة التى تعتبر نتائج للمغالطات المنطقية فى التفكير (كقياس التشبيه الخاطىء ، أو زيادة التعميم ، أو الاستدلالات الخاطئة) ونقص توفير الفرص التعليمية لتحسين الموقف فى المرتبة الثانية بينما وضعها قادة التربية فى المرتبة الثامنة .

الفصل الثالث عشر

كل حجرة دراسية قد تكون مجالا للتفكير التأملي

ناقشنا بشيء من التفصيل في الفصل الثالث النشاط التأملي المنبثق من الموقف المشكل . ومن المهم أن نستعيد هذه المناقشة هنا . سبق أن قلنا إنه لن تتاح الفرصة للفرد للقيام بالتفكير حيث لا وجود لأي مشكلة ، وحيث لا تعترض التيار الطبيعي للخبرة أي عقبة من العقبات . وعندما يكون الفرد على وعي بمعنى تيار السلوك فإن المعرفة ستؤدي إلى استمرار الخبرة . وان يكون هناك شك في معنى ما يقوم به الفرد أو يمر به ، ومن الضروري أن يفهم المعلمون العلاقة الوثيقة بين طريقة حل المشكلات والتفكير . ويتساوى مع هذا في الأهمية أيضا أن يكونوا على وعي بالكيف المشبع للسلوك الذي يلقى التقدير لاستمراره دون انقطاع في المجالات المألوفة . وإذا طلبنا من المعلمين أن يهتموا بالتفكير فليس معنى ذلك أننا نشير عليهم بإدماج تلاميذهم في نشاط لحل المشكلات في كل لحظة من اليوم المدرسي .

وفي أغلب الأحيان يعتبر المعلمون اقتراح جعل تنمية تفكير التلاميذ مركزا للجهود التربوية التي يبذلونها يعني أن تحتل طريقة حل المشكلات مركز الصدارة في العملية التربوية ، وأن نستبعد جميع المظاهر الأخرى لأوجه نشاط الفصل لتحتل أماكن أقل أهمية بكثير . إنه لمن الأوفق أن يرتبط كل ما يحدث من نشاط في حجرة الدراسة بجو تأملي شامل . ومع هذا فليس من المتوقع أن نجد كل تلميذ منهمكا في حل مشكلة ما في كل لحظة ، كما أننا لا نتوقع من الفصل كمجموعة أن يقوم بهذا .

إن هذا الميل في المغالاة في تقدير تلك الحالة يمثل اهتزازة من البندول ضد جذب الطرق التي كانت تستخدم في حجرات الدراسة لحفظ الحقائق والتي هبطت بجميع أنواع المعرفة إلى مستوى عبارات لا معنى لها توضع في صوامع غير مميزة

لتخزينها بالذاكرة وكان من الضرورى أن يحدث رد فعل لهذا . ومع هذا فقد كان له بعض النتائج السيئة ، وهى النتائج التى قللت من فاعليته كما قللت فى الحقيقة من جاذبيته . ويقول بعض النقاد مثلا إنه ما دام التفكير لا يتم فى فراغ ، فيجب أن يزود التلاميذ أولا بالحقائق التى قد يستخدمونها فى عمليات التفكير بعد ذلك . وبالطبع إن البديلات التى نقدمها الآن ليست اكتساب الحقائق منفصلة عن عملية التفكير ، ولا التفكير منفصلا عن الحقائق . والسؤال الذى نسأله هو كيفية اكتساب الحقائق بأفضل الطرق . ويقدم هذا بديلا ثالثاوهو استخدام الحقائق أثناء العملية التأملية .

ويصر النقاد الآخرون على أن المشكلات الهامة ليست فى متناول العقول غير الناضجة ، وأن الأطفال الصغار لن يستطيعوا القيام بكل ما يتضمنه الحصول على الحلول المناسبة لتلك المشكلات . وهذه نتيجة لا تخلو من بعض الصدق الكافى لجعل المعلمين يترددون فى الانهماك فيما يخشون ألا يكون أكثر من مناقشة هائلة حامية الوطيس ، مشحونة بالآراء ولكنها خالية من الحقائق . ومع هذا ، لقد وضع هذا الاقتراح بصورة خاطئة إذ قد صيغ فى ضوء ما يؤمن به البالغون . فقد يحصل الأطفال الصغار على إجابات مناسبة لمستويات نموهم وفى حدود اهتماماتهم وفهمهم الحالى . وليسوا هم فى حاجة إلى امتصاص الإجابات التى تتفق وبصائر البالغين فى كل مرة يواجهون فيها المشكلات . ولقد أوضح أحد الشبان الصغار هذه النقطة إذ عندما وجه إلى والدته سؤالا عن الجنس ، أجابت بقصد حسن « إن والدك عالم من العلماء ، فلماذا لاتنتظر حتى يعود إلى المنزل وتسأله سؤالك هذا عن الجنس ؟ » فرد عليها بدوره « ولكنى لا أود يا أمى أن أعرف هذا القدر من المعلومات » ومن الممكن أن يفكر الفرد تأمليا بطريقة مناسبة على جميع المستويات ، ابتداء من الحضانة إلى الدراسات العليا بالجامعة .

ومع هذا فهناك نقطة أخرى نضعها موضع الاعتبار ، وهى أن الإيمان بأن استمرار الكيف التأملى فى حجرة الدراسة سيجعل جو الدراسة جواً لاحياة فيه ولا يمس شخصيات التلاميذ ، كما أنه سيقضى على تلك اللحظات الخاصة بتقدير الجمال

واستحسانه فى الحياة ، والتى تعتبر ضرورية للنمو الكامل للفرد . وقد قدت هذه الحجة من نفس النسيج الذى قدت منه دعوى أن التفكير لا يوفر فرصة للعمل فى المجال الخلق ، وذلك بإحلال الإيمان محل الذكاء فى ذلك الميدان . واستمرت هذه الحجة دون أى اعتراض عندما كانت معرفتنا المحدودة تدعم النظرة الثنائية للإنسان ، وبالتالى للحياة . ولكننا نعترض عليها الآن نتيجة لفهمنا لوحدة الخبرة . إننا نتمتع ببعض الأشياء فى الخبرة دون أن نجعلها موضوعات للتأمل الفكرى . كما أننا نخرج أيضا من النشاط التأملى الذى نضطرب فيه عاطفيا ، وقد تعمق فهمنا وزاد تقديرنا لقيمة الأشياء . وغالبا ما نقوم بالسلوك بدافع من الإيمان ، لا لأننا عديمو التأثير بما يستطيع أن يسهم به الذكاء فى مجال الخبرة ، ولكن لأن نتائجه ليست فى متناول أيدينا فى الحال . وفى الحقيقة ، غالباً ما نقوم بالسلوك غير المعقول .

وفى مثل هذه المواقف ، ليست مسائل المعرفة أو دور الذكاء موضوعات للمناقشة الجدلية ، كما لن يكون هناك أى توقع لأن تكون هذه خصائص للخبرة تؤدى إلى الضبط الواعى للخبرة المستقبلة . ولا يعيش الإنسان بالفكر فقط ، ومع هذا ، فإنه إذا أراد أن يعيش بحكمة ، فإنه فى حاجة إلى اكتساب الإحساس بالوحدة والتكامل عن طريق التنظيم التأملى لخبرته . وستتسع دائرة فهمه عندما يقوم بهذا ، كما أن تقديره لقيمة الأشياء سيرتفع . إنها مظاهر تفاعل وتكامل للخبرة برمتها . إنها ليست خبرات منفصلة ، توضع كل منها فى قسم خاص .

من الممكن أن نبدأ

غالبا مايقوم المعلمون ، غير الواعين بما ينجزون من أعمال ، بعملية مبادأة التأمل فى فصولهم . إن حب الاستطلاع يدفعهم إلى الترحيب بالطالب المتشكك ، كتوماس مثلا الذى لايقل عنهم حبا للاستطلاع ويسأل عن السبب فى حين يظهر التلاميذ الآخرون بلادة حسية لأنهم جبلوا على تقبل كل شىء . وأحيانا يقوم البعض الآخر الذى يستخدم خياله النشط بتقديم المساعدة للتلاميذ للانتقال من الاسترجاع الممل لما تقدمه الكتب المدرسية إلى أجواء التفسيرات مستخدمين الذاكرة كنقطة بدء

بدلا من تشجيعهم على استخدامها دون أى هدف سوى استخدامها فحسب . ومع هذا ، يواجه هؤلاء المعلمون الأسئلة التى تسبب لهم الضيق كسؤالهم لأنفسهم : « وهل لدينا وقت لهذا ؟ » أو : « هل سنستطيع إتمام المقرر ؟ » أو : « هل سيكون لدى تلاميذى المعلومات التى هم فى حاجة إليها عندما ينتقلون إلى الفرقة التالية ؟ » أو : « كيف سيكون ترتيب تلاميذى عند مقارنتهم بتلاميذ الآنسة س أو الأستاذ ص ؟ » .

إن هذه أسئلة هامة ، إذا توافرت لديهم أنماط التدريس وأنماط الاختبارات العامة لمعظم المدارس . ولا يستطيع أى معلم أن يتجاهل تلك الأسئلة ، كما نضيف أنها يجب ألا تهمل . إن المعلم فى حاجة إلى الأمن حاليا ، وسيكون التلاميذ فى حاجة إلى هذا الأمن فيما بعد . ويجب ألا ننبذ الأنماط القديمة بلا تفكير ، كما أنه لاداعى فى هذه الحالة لأن ننبذها .

وهناك مكان للحقائق الهامة التى يشعر المعلمون بأنهم مضطرون إلى توصيلها لتلاميذهم . إنهم فى حاجة اليها للدفع بعمليات التأمل قدما . إنها تكتسب معناها بالنسبة للتلاميذ عندما يقومون بتلك العمليات . وهناك مكان ، أيضا ، لأى وجه من أوجه النشاط المتكرر التى نود تثبيتها (أو كما نسميها غالبا بالعمليات التدريبية) لكى يكتسب التلاميذ أنواع الضبط التى ستجعل الخبرات التالية ذات معنى أكبر . ولقد سبق أن ذكرنا أنه إذا ما اكتسب الفرد تبصرا ، مهما كان هذا التبصر جزئيا ، فإن الحاجة إلى إتقان المهارات المناسبة غالبا ما تنبثق . إن كل تلميذ يتعلم كيف يقذف كرة البيسبول بشىء من الميل؛ يعرف هذا ، كما أنه يكون على استعداد بل ويظهر شغفه للتمرن على هذا بصبر لساعات طويلة . وكذلك أيضا ، يقوم الميكانيكى بفك الآلات لا لسبب (هذا فيما يشعر به الناظر إليه) سوى إعادة الأجزاء ثانية إلى مواضعها . ويستطيع القارىء أن يضيف أمثلة أخرى كالتلميذ الذى يلتقط النغمة الموسيقية عندما يكرر تصاريف الأفعال فى لغة أجنبية المرة تلو الأخرى . أو كالتلميذ الذى يجلس أمام مفتاح الآلة الكاتبة ويكتب عشرات المرات كلمات مثل : « يترك » ، «وصحيح» ، «وموسيقى» ، « ويسرع» ، « ويبدأ » وما شابه ذلك لكى ينطبع المفتاح — إذا صح هذا التعبير — على أطراف أصابعه ، إن النقطة هنا بسيطة للغاية ، وهى أن التفكير يزيد من أهمية المعرفة والمهارات وأنه لا يعمل على التقليل منها .

ويجب أن نلاحظ ، علاوة على ذلك ، أنه إذا اكتسب الفرد بصيرة مع اكتساب العادات الحساسة للملاحظة التى تزداد باطراد نمت قدرته على التأمل ، فإن الكثير من الأشياء المبهمة على أولئك الذين يفتقرون إلى تلك القدرات تتضح وتأخذ مكانها الصحيح كلما تابعوا القيام بأوجه نشاطهم اليومى . وتنطبق نفس الأسس التى تصدق على تعلم قذف كرة البيسبول بميل أو إجادة ميكانيكيات الآلة ، على تعلم وإجادة الرياضيات ، والعلوم ، والتاريخ والأدب ، والاقتصاد المنزلى والفنون الجميلة . ولا يؤدى اهتمامنا بتنمية التفكير فى حجرة الدراسة إلى إهمال المعرفة أو إلى الفشل فى اكتساب القدرة على ضبط أوجه النشاط الهامة . بل على العكس ، إننا نعلى من قدر المعرفة عندما نتيح لها مجال العمل على مساعدة الأفراد للوصول الى مراحل النمو التى نقدرها حيث يزداد معنى مايقومون به من سلوك نتيجة وعيهم بعمليات الضبط التى ينمونها ، كما أنه من الأمور المتعلقة بهذا أن نشير إلى أنه حيثما نعلى من قدر المعرفة بهذه الطريقة ، فإننا نعلى أيضا من قدر الأفراد الذين نساعدهم على اكتسابها .

وتقلل سلسلة التجارب التى أوردها ارنست ، أ ، بيليز فيما كتبه خاصاً بالتدريس التأملى من شأن هذه النقطة (١) . وفى هذه التجارب التى سميت الخطوة الأولى فيها « بإثارة المشكلة » والخطوة الثانية « بحل المشكلة » أظهر التلاميذ تفوقا (« أظهروا درجة كبيرة من التفوق » كما يقول التقرير) على التلاميذ الذين تعلموا بالطرق التقليدية ، على الرغم من أنه لم يعر أحد من المعلمين أى اهتمام باسترجاع المعلومات والحقائق . وهناك نتيجتان أخريان أوردهما بيليز تسترعيان الاهتمام (٢) أولاهما هى أن المعلمين الذين يقومون بعملية المبادأة للنشاط التأملى فى فصولهم « يكونون أقل إجادة لعملهم أثناء السنة الأولى لتدريسهم التأملى عما يتوقعون القيام به فى السنوات التالية ، مع بذل قدر معقول من الجهد » . والنتيجة الثانية هى أنه « من الممكن تحقيق الكثير من فوائد التدريس التأملى فى إطار المواد الدراسية والتنظيم المدرسى القائمين حاليا » .

---

(١) وردت فى : Ernest E. Bayles Democratic Educational Theory (New York. Harper & Brothers, 1960).

(٢) نفس المرجع السابق ص ٣١

عملية التفكير

من تحصيل الحاصل أن نقول إنه يجب على أولئك الذين يقصدون تنمية تفكير الآخرين ، أن يفهموا أولا ، طبيعة التفكير ، وثانيا كيف نما تفكيرهم هم . وقد يكون من المعين للقارىء أن يسترجع عملا قام به أخيرا ، عملا يتأكد فيه من أنه اندمج فى التفكير ليرى ما إذا كان يستطيع أن يعين مظاهره الرئيسية . وإذا قام المعلمون بهذا من وقت لآخر ، فإنهم سيكتشفون — ولنكرر نقطة ذكرناها سابقا — أن التفكير عموما «عملية تتم داخلياً بمحض المصادفة ، وبلا نظام وبصورة متكررة» كما أنه يتبع أى طريق مرسوم. وهذا حقيق عندما يفكر المعلمون ، كما أنه حقيق عندما يفكر التلاميذ. وكما لاحظنا فى الفصل الثالث ، إنه رغم هذا فمن الممكن تحليل بعض عمليات التفكير ، كما يمكن اكتشاف الخطوات الرئيسية أثناء مثل عمليات التحليل هذه وأن يفهم معناها .

وعند تحليل عملية للتفكير ، كما أوضحت مناقشتنا السابقة ، نكتشف أن الشخص الذى كان يقوم بأداء عمله ، مثلا ، صادف عقبة يجب أن تذلل قبل أن يستمر . إن هذه العقبة هى ما نسميها عادة «بالمشكلة» (ومن المتوقع أن يثير المعلمون العقبات فى حجرة الدراسة ، رغم أنهم لو نجحوا فى تكوين جو تأملى مستمر فإن الموقف سيثيرها ، تماما كما تثير الحياة العقبات باستمرار خارج حجرة الدراسة .) وعندما يعرف الفرد أنه يواجه عقبه أو مشكلة — ويجب أن يعرف هذا ، حيث إنه لا توجد مشكلات عامة — فعليه أن يستخدم معلوماته المتعلقة بهذه المشكلة وينتج فكرة يعتقد أنها ستذلل تلك المشكلة . ويمكن إحلال المصطلحات الأخرى مثل معنى ، وتخمين ، واقتراح ، وفرض ، واحتمال بدلا من مصطلح فكرة . ومع ذلك فالنقطة هى أنه بدون احتمال موجه عند هذه المرحلة ، فلن يستطيع الفرد أن يعمل أكثر من أن يكرر ويكرر : « إنى أواجه مشكلة ، إنى أواجه مشكلة . » وإذا ما قبلت فكرة موجهة على أمل أنها ستحل المشكلة ، فمن الضرورى أن نفحصها فى ضوء ما يكون فى متناول اليد من حقائق ، أو التى يمكن التنبؤ بها خلال تنمية مضامين الفرض .

وإذا دققنا أكثر في وصف العملية التي وصفناها سابقا ، فسنكتشف أن العقبات تظهر أثناء النشاط المستمر (فالشخص السلبي لا يواجهها إطلاقا) وثانيا ، إن الصفات التأملية للخبرة تنبثق للإسهام في تحقيق توضيحها وإنها تتنحى عند التغلب على تلك الصعاب المعينة . وإذا نظرنا إلى هذه العملية خطوة بخطوة فسيتكشف لنا الآتي :

١ – يعوق القلق الفرد من القيام بالجهد اللازم لإتمام أي سلوك . ويجب أن يتأكد من معرفة طبيعة هذا القلق .

٢ – عند تحديد الصفة المعينة للعقبة التي يواجهها الفرد (وقد يأخذ هذا منه دقائق أو أياما) يجب عليه أن يخرج بتخمين معقول عن كيفية تغلبه عليها وهذه هي خطوة وضع الفرض . وإذا ما اتخذت هذه الخطوة فإنها تمده بالمسار والتنظيم لجميع الخطوات الأخرى التي سيتخذها بعد ذلك .

٣ – يحتاج الفرد الآن إلى الاختبار الذي يأخذ صورتين ، فالصورة الأكثر وضوحا هي النشاط الشرطي المعروف « إذا حدث كذا ... إذن فسيحدث كذا » (إذا كان الفرض صحيحا ، فمن المؤكد حدوث نتائج معينة) . ويعرف بعض الأفراد هذا النشاط بالتفكير بدلا من النظر إليه في إطار وظيفته الصحيحة كنشاط لجمع الأدلة . وتعمل الخطوة الأولى بصورة مختلفة . فهي لا تتنبأ بما قد يتوقع نتيجة للتمسك بفرض معين . إنها بكل بساطة تربط الحقائق التي تكتشف بالفرض ، لكي ترى ما إذا كان الفرض يساعد على تفسير الحقيقة ، ولترى ما إذا كانت الحقيقة تتحول بدورها إلى بيانات تدعم الفرض . وتمثل كل خطوة لاختبار الفرض طريقة متميزة للحصول على الأدلة المطلوبة لإقصاء الفكرة الموجهة عن المرحلة الفرضية .

٤ – عندما تحيط الأدلة الكافية بالفرض ، فإنه يقال ان الفكرة الموجهة المبدئية فكرة صادقة مهما تبدلت أثناء عملية الاختبار . فإذا لم تكن تلك الحقيقة صادقة ، فيجب القيام بعملية اختبار أخرى . ويجب أن نقول هنا إنه من النادر أن يمنح الفرد كل الوقت الذي قد يحتاج إليه لإتمام تفكيره قبل أن يضطر إلى القيام بعمل ما . ومع هذا ، يجب عليه أن يستمر حسبما يسمح له الوقت (ولحسن الحظ ، لا داعي لأن تتسلط حجرة الدراسة في هذا المجال كما تتسلط الحياة خارج المدرسة) . وبالإضافة إلى هذا . يجب أن يستمر في إعادة النظر في جميع النتائج التي توصل اليها

تحت ضغط معين ، وأن يكون مستعدا لتغييرها عندما تشير الحقائق الجديدة إلى عدم صلاحيتها .

ويمكن عمل تحليل آخر مفيد لعملية التفكير ، بأن نذكر خطواته الرئيسية كما يفعل الكثير من المؤلفين . وإننا إذ نعمل هذا ، نقدم إعادة بناء لتحليل العملية الكامله للتفكير ، كما صاغه بويد . هـ . بود . وقد ربط هذا التحليل بطريقة مباشرة بالتعريف البسيط المقيد الذى وضعه للتفكير ، والذى قد يتذكره القارىء على أنه «العثور على المعانى واختبارها» [٣] .

التعريف	العملية الكاملة للتفكير
	١ — مشكلة معروفة
العثور على :	٢ — الفرض (فكرة ، اقتراح ، معنى احتمال) .
و	
	٣ - خطوات الاختبار :
اختبـــار :	(ا) الاكتشاف والتفسير
	(ب) التنبـؤ والتحقق
المعنى :	

ونحن فى حاجة إلى فحص هـذه الخطوات لنرى ما تتضمنه بالنسبة لمـا يقوم به المعلم من نشاط .

عدم وجود عملية ثابتة

لا يمدنا هذا التحليل لعملية التفكير الى خطوات ، بأى نمط نرغم التفكير على اتخاذه [٤] . إن أهمية مثل هذا التحليل للمعلمين ، هى بكل بساطة أنه قد يساعدهم

(١) Boyd H Bode, Fundamentals of Education (New York: The Macmillan Company, 1921), Ch. VI.

(٢) وكما يبدو من دراسة الكتب التى عالجت طرق التدريس لسنوات قليلة وكانت الاقتراحات الخاصة بخطة الدروس — وخاصة فيما يتعلق باقتراحات التدريس بالطرق الاستقرائية والاستنباطية — تحدد بدقة عدد الدقائق التى تخصص لكل خطوة من هذه الأنواع من التفكير التى كان يظن أنها أنواع منفصلة بعضها عن بعض وكان يتم هذا على أساس الافتراض الخاطىء بأنه من الممكن دفع الفصل — لا مجرد التلاميذ كأفراد — للقيام بعملية التفكير فى عدد الدقائق المخصصة لكل حصة .

على اكتساب الإحساس بالعملية التى سيشتركون فيها مع غيرهم . فربما يرون بوضوح أكثر مسئولياتهم فى جعل التلاميذ يتعرفون المشكلات ويحددونها بوضوح ، وفى استنتاج الفروض المواتية ، وفى مجابهة التلاميذ بالحقائق (أو قيادتهم لا كتشافه مثل هذه الحقائق) التى إذا لم تفسر ، فستكون مقترحاتهم فى خطر ، وفى مساعدة التلاميذ على التقدم فى أوجه نشاط التنبؤ والتحقق التى يجب أن تتم قبل تقبل أى اقتراح على أنه حل صادق . ولما كان المعلمون هم أكبر أفراد الجماعة التى يقومون بالتدريس لها نضجا وخبرة فإن عليهم تقع مسئولية توجيه المسار أو الطريق الذى يتخذه التفكير والصفات التى يكتسبها أو يحصلها . وعلى ذلك يجب عليهم أن يكونوا دائما على وعى أثناء العملية التأملية بخطواتها الأساسية .

ولن يتقدم التفكير التأملى بالخبطات العشوائية فى جميع الاتجاهات . وليس التفكير بسلوك بسيط من المحاولة والخطأ ، مهما قيل إنه تطور من مثل هذه العملية . ومن المهم أن نلاحظ أيضا أنه أثناء عملية التفكير ربما تتكرر خطواته المختلفة عدة مرات . وبالإضافة إلى هذا ، يجب أن نؤكد صفة الوحدة لكل خطوة من خطوتى اختبار الفرض وهما : الاكتشاف والتفسير ، والتنبؤ والتحقق . إن كل عملية اكتشاف تستدعى تفسيرا ، كما أن كل تنبؤ يحتاج إلى تحقيق . فإذا تحققت كل عملية اختبار بنجاح للنهاية ، فإننا نحصل على مواد إضافية تستخدم كأدلة . وتعتبر العملية كلها ناجحة عندما تكون الأدلة التى فى متناول أيدينا كافية لرفض جميع الفروض الأخرى التى تنافس الفرض السابق .

وكما اقترحنا سابقاً ، سيجد المعلم أنه من غير المفيد أن يحاول أن يجعل عمل الفصل يتطابق تماما مع خطوات العملية الكاملة للتفكير . ويبدو أن هذا يتضمن — دون ما نص على ذلك صراحة — قولنا للمعلم : « ادرس تحليل عملية التفكير وطبقه على سلوكك ، وكن على معرفة بالخطوات التى تتبعها فى تلك العملية . ولكن نرجو أن تتناسى هذا النمط عندما تقوم بالتدريس لأى فصل » . إن عليه أن يتناسى هذا النمط بعض الشىء لا أن ينساه كلية ! .

يجب أن يكون المعلم حساسا باستمرار للحاجة — كلما دعت المناسبة — الى تحديد المشكلة باختصار ، وإلى وضع الاقتراحات لحلها ، وإلى مساعدة التلاميذ على تخطيط السبل التى يتبعونها لاختبار هذه الحلول . ولا يعنى هذا أنه يجب على المعلمين القيام

بتدريس هذه الخطوات كخطوات يجب على التلاميذ اتباعها بدقة شديدة ، بل يعنى أنه يجب عليهم إدارة فصولهم بحيث يتعلم التلاميذ أن يتخذوا خطوات التفكير كسبيل طبيعى لمعالجة التعلم بلا خجل . وربما نتوقع أن ينتشر التفكير فى أى لحظة فى الجو الذى يتسم بالصفة التأملية . وإذا لم ينتشر فربما كان من المفيد أن نتساءل : لماذا يصبح الأطفال الصغار المحبون للاستطلاع فى مرحلة الحضانة والسنة الأولى الابتدائية مترددين ، منطوين ، فاقدى الحساسية ، معارضين ، بل وعدوانيين كلما تقدموا فى الدراسة بالمدرسة .

إن النقطة الهامة التى يجب ألا تغيب عن ناظرنا هى بكل بساطة أن : التفكير لا يمكن أن يقيد بجدول زمنى ، ولا يمكن أن يبقى فى إطار نمط ثابت إذا تم حدوثه ولا يمكن تشجيعه فى الجو الذى يبدل العقل الذى يميل إلى التساؤل إلى عقل ملىء بالخوف وتدبير المكائد . ويجب على المعلمين أن يشعروا متى يكون الحديد ساخنا ثم يطرقون .

الفرص متاحة فى كل حجرة دراسية

هناك سبل كثيرة للمعلم المفكر لكى «يطرق الحديد وهو ساخن» ويمكن عمل الكثير لإشعال النيران التى ستجعل لون الحديد أبيض من شدة الحرارة . وسيجد أولئك المعلمون (وخاصة أولئك المعلمين الذين تعتبر فرصهم للتجريب وتغيير الطرق فرصا محدودة) أنه من الخير لهم أن يعيدوا تقويم مثل هذه الأعمال العادية بحجرة الدراسة كالامتحانات الفترية ، والتلخيص ، ووضع الخطوط العريضة ، والتخطيط ، والتوضيح ، وأعمال التلاميذ التحريرية وما إلى ذلك . ومن المفيد أن نناقش بعض هذه الموضوعات .

الامتحانات

لقد قلنا سابقا إن طبيعة الامتحانات تحدد لدرجة كبيرة طبيعة الدراسة التى يقوم بها التلاميذ . ولن تكون هناك أدنى فائدة من حضنا التلاميذ على القيام بتفكيرهم الخاص ، ثم نعطيهم امتحانات إما أنها لا تتيح الفرصة للتفكير أو تعاقب كل من يبذل مجهوداً فيه . ومن الممكن أن تستخدم الامتحانات للاحتفاظ بوضع الاهتمام

بالتفكير فى موضع الصدارة . وقد يطالب التلاميذ باستخدام الحقائق ، لا أن يقصوها عنهم فحسب . وقد يطالبون بأن يفكروا فى ملاءمة الفروض التى تقترح للمشكلات التى يقررونها ، وأن يضعوا تخطيطاً لطرق الاختبار لفحص الفروض المقترحة . وباختصار ، قد تستخدم الامتحانات كوسائل تشجع التلاميذ على اكتشاف وتوسيع دائرة حدودهم النامية بطريقة تأملية .

وإذا قيل إن تصميم وقراءة الامتحانات التى تستهدف دمج التلاميذ فى النشاط التأملى عندما يستخدمون وينظمون معلوماتهم ، يحتاجان إلى بعض الوقت ؟ وإذا قيل أكثر من هذا ، إنه من الصعب إعطاء درجات لمثل هذه الامتحانات ، فإن الرد على هذا يجب أن يكون أن تلك الوقائع صحيحة . ومع هذا ، فالسؤال الذى نسأله هو : هل هناك من بديل حقيقى لهذا ؟ فعندما نسمح بسيطرة الامتحانات التى تتطلب البحث عن الحقائق على الموقف التعليمى ، كما هى الحال غالباً فى الوقت الحاضر ، فإنها تشجع التلاميذ على حفظ المعلومات لغرض واحد وهو النجاح فى الامتحانات وعندئذ — كما عبر أحد التلاميذ عن ذلك — : « إننا نتخلى عن المعرفة على أوراق الإجابة فى الامتحانات » ونحن لا نشجع اكتساب مهارات التأمل كما لا نشجع احترام المعرفة المبنية على الإحساس بالسرور لاستخدامها بنجاح عندما لا تتطلب الامتحانات من التلاميذ سوى تطهير ذاكرتهم بطريقة الامتحانات التى تعتمد على حفظ المعلومات .

التلخيص

إن الاستخدام الحكيم للتلخيص وسيلة أخرى فعالة لتكوين مجال تأملى مستمر . ويمكن أن يقوم المعلم أو أفراد التلاميذ بعمل الملخصات التى تقدمها جماعات صغيرة فى صورة تقارير ، أو يقوم الفصل ككل بذلك . ويمكن أن تعمل عن طريق المناقشة التى يتم فيها تبادل الآراء ، ويمكن أن تقدم شفاهاً أو تحريريا . ومع هذا يجب ألا تكون هذه الملخصات مجرد تسميع للنقط الهامة المنفصلة ، كما لو كانت كل حقيقة أو قانون أو مثال توضيحى أو نتيجة تعرض لها الفصل تعيش على مستوى من الأهمية لا حياة فيه . يجب أن يكون التلخيص خبرة فى التمييز وفى تحديد النقاط الهامة التى قد تنظم المعرفة حولها ، وبهذا ترتفع الى مستوى التعرف . وكما يصدق الكلام

على الامتحانات ، يجب ألا يعتبر التلخيص النقاط التافهة كما لو كانت تتساوى فى الأهمية مع النقاط الهامة .

ولا يختلف الخطأ هنا عن الخطأ الذى غالباً ما يرتكبه المفسرون الذين يقدمون تقريرا معاداً لكلام أحد المتحدثين نقطة نقطة بدلا من تقديم خلاصة أفكاره ، وبهذا تضيع عليهم الفرصة فى أن يندمجوا شخصياً فى أفكار المتحدث أو تفكير المستمعين . إن الملخص هو فرصة التلميذ ليكون المفسر والمنظم لخبرته الخاصة . ويجب ألا نحرمه منها .

وضع الخطوط العريضة

يمكن أن تعمل الملخصات من النوع الذى وصفناه سابقا ، حول بعض الخطوط العريضة . هذا إذا نظمت تلك الخطوط نفسها تنظيما حصيفا لكى تمدنا بالمشاجب التى نعلق فوقها المعلومات المتصلة بها . ولكن قد تكون للخطوط العريضة فائدة خاصة أيضا فى بدء الدراسة . ويحتاج المعلمون عامة إلى بعض الوقت لإدماج التلاميذ فى تخطيط كيفية مواجهة كل خبرة دراسية . ويصدق هذا حتى على المعلمين الذين يشعرون أنهم لا يستطيعون القيام بأكثر من متابعة فصول الكتب الدراسية المقررة التى يطلب منهم استخدامها . وسيأتى المعلم الحكيم لكى يعطى تلاميذه فكرة سريعة عامة عما ينتظرهم من عمل . إنه بعمله هذا يوفر الوقت .

لقد أشرنا قبلا إلى استخدام الاختبارات الشخصية عند بدء الدراسة. وقد يستطيع المعلم — إذا أوتى قدرا كافيا من الشجاعة — أن يطلب من تلاميذه تقديم اقتراحاتهم عن أفضل الطرق لمعالجة ما يتطلب منهم القيام به ، وذلك بعد تحديد الوقت المسموح به للانتهاء من الصور مستخدما فى ذلك المعلومات التى يكشفها له استخدام تلك الاختبارات . ولن يطلب منهم أن يخبروه بما يودون دراسته ، لأن هذا أمر قد تقرر . ومع هذا ، إنه سيجعلهم يندمجون فى وضع خطة للدراسة ، مع تحملهم مسئولية ذلك العمل . وكلما اكتسب التلاميذ خبرة ، فإننا نتوقع أن تتغير الخطط ، كما سيكشف هذا الفحص وإعادة الفحص المستمر للخطوط العريضة التى ارتضوها مبدئيا عن مدى كفاية أو عدم كفاية تفكيرهم .

التخطيط

قد يشعر بعض القراء أنه كان من الواجب استخدام التخطيط بدلا من وضع الخطوط العريضة فيما قلناه سابقا . وقد يكونون على حق فى هذا . ومع ذلك ، فليس اهتمامنا منصبا على مصطلح ، ولكنه منصب على الطريقة التى نستطيع بها أن نهرب من تلك المواقف التى لا تكاد تسمع فيها صيحة المعلم الحزينة : « لا تنسوا واجب الغد » على حين يندفع التلاميذ خارج الفصل . ويجب أن يعد التلاميذ لمعرفة ماهم مقبلون عليه عندما يقبلون على دراسة مجالات جديدة . ويفهم المعلمون عموما أهمية هذا الإعداد الفكرى عندما يقومون بالرحلات إلى الأماكن التى تسترعى الاهتمام فى المجتمع . ولا يقل الإعداد المماثل فى الأهمية للقيام برحلات إلى ميادين المعرفة فى حجرة الدراسة.

ولا شك أن بعض المعلمين يترددون فى دعوة تلاميذهم للاشتراك معهم فى وضع خطة « لرحلة فكرية » خوفا من أن يؤدى عدم نضج التلاميذ ، أو نقص خبرتهم ، إلى اضطراب « لخبطة » الخطط التى أعدها المعلم بكثير من الدقة . ويجب على المعلمين أن يقضوا سنتين أو ثلاث سنوات فى تدريس مادة معينة قبل أن يلموا إلماما كافيا بعناصرها الهامة . وليس من العدالة تماما إذا أن نتهم المعلمين بأنهم يحاولون مجرد تجنب القيام بعمل إضافى عندما يترددون فى دعوة التلاميذ للاشتراك فى تخطيط المادة . فقد يعكس هذا التردد اهتماما حقيقيا بصالح التلاميذ .

ومع هذا ، إنها حقيقة مفجعة أن الاهتمام الحقيقى بصالح التلاميذ لا يكفى لتأهيل الفرد ليكون معلما . وسيستمر الحال على هذا حتى عندما يكون الاهتمام مصحوبا بشعور الثقة . إن الفرد يسيطر سيطرة تامة على العناصر الهامة للمادة التى تدرس . وينسى الكثير من النقاد التربويين الحاليين هذا عندما ينادون بإلغاء المواد التى تتطلب من الفرد دراستها قبل الحصول على إجازة التدريس ، وبإلغاء أقسام التربية ومدارسها وكلياتها التى أنشئت خصيصا لإعداد المعلمين . ولسوء الحظ ينسى بعض الذين يقومون بالتدريس لأولئك الذين نعدهم ليكونوا معلمين تلك الحقيقة أيضا . ولهذا يجب أن نذكر أنفسنا أيضا بأن مشكلة التدريس الرئيسية يجب أن تختص بتوجيه العملية التى تتحول بها المعرفة التى لدى المعلم لتصبح معرفة لدى التلميذ . ولن تؤتى العملية ثمارها إلا عن طريق إعادة بناء الخبرة وحسب ، مع اتخاذ النشاط التأملى كسبيل لإعادة هذا البناء .

ومن جهة أخرى ، فمن الممكن أن يؤمن المعلمون بفكرة المرانة والتحرر من النظام المقيد لحرياتهم لدرجة تجعلهم يبقون على غير وعى بأن الفرد لا يستطيع المبادأة بالانطلاق نحو اتجاه ابتكارى جديد له مغزى إلا إذا توفر لديه شيء قد يستطيع أن يبدأ منه . وتتضمن عملية إعادة البناء الحقيقية وجود بناء سابق . ولسوء الحظ نجد أن بعض المعلمين يقللون من أهمية كل من المحتوى والصفات الفكرية التي يجب أن تتغلغل في العملية التربوية كرد فعل لبعض الأساليب التقليدية التي يساء فهمها ، والتي لا تزال سائدة في مدارسنا ، وكرد فعل أيضا لآراء بعض النقاد الذين يتجاهلون بعض التطور التربوى الحقيقي الذى أمكن تحقيقه ، وذلك لأنهم قلقون لإعادة تثبيت أركان أهداف وطرق التدريس القديمة . وعلى ذلك فهم يشتركون مع النقاد الذين يعارضونهم — بحق — في الإساءة إساءة واضحة إلى مهنة التدريس من جهة ، وفي الإساءة إلى المجتمع من جهة أخرى .

الإيضاح

إن التأكيد على استخدام الإيضاح في معالجة الأفكار — سواء أكان من جانب المدرس أم التلاميذ — أمر ضروري لجميع الجهود التي نبذلها لخلق جو تأملي في حجرة الدراسة والمحافظة عليه . إن الإيضاح وسيلة لاختبار استيعاب الفرد للفكرة . إنها طريقة للقول : « انظر ، إن الفكرة تؤدى وظيفتها الإجرائية هنا في هذا الموقف المعين » إنها سبيل أيضا لربط الأفكار العامة التي توضح حياتنا — والتي يجب أن تنير الطريق أمام أوجه النشاط العادية اليومية — بخبرات الأطفال الصغار. وكما بينا في الفصل العاشر ، أن الإيضاح وسيلة قوية لإشباع الاستجابة الإدراكية وتنقيحها . فإذا أنعمنا النظر في مصطلح « قوة » كفحصنا مثلا للمعاني التي توحى بها القوة المالية ، والقوة السياسية ، والقوة الأخلاقية ، وكذلك عند فحص معاني القوة البشرية ، وقوة حصان ، قدم - رطل وهكذا ، مع توضيح كل مثل للقوة بمواقف تقع في مجال خبرات التلاميذ ، فإن هذا سيساعد على ربط المفاهيم المتضمنة في الاستجابة الإدراكية بمواقف معينة للقوة ، سواء كانت مواقف حقيقية أم مستوحاة .

وعلاوة على هذا . سيصبح مثل هذا النشاط توضيحاً للرأى — الذى غالبا ما نقرره بصورة غامضة ونتبعه بصورة آلية — القائل بأن الأفكار يجب أن تقطع الحدود

التعسفية لمعرفة الإنسان . إن التلميذ الذى قدم كتوضيح « لمشكلة حسابية » محددة مثلا « لمشكلة فى الأسمنت » دل على سوء فهم لمعانى الكلمات لدرجة كبيرة (لأن كلمة Concrete فى الإنجليزية تحتمل المعنيين) . ومع هذا ، اذا أتيح لهذا التلميذ ، المدرس الذى لديه الرغبة فى استخدام إجابته كنقطة ارتكاز فإن المسرح سيعد بسرعة لقيام مزاملة سارة لإعادة بناء الخبرة . يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ لينمو فى جو من التعلم والتدريس بحيث يدفعه برفق ولكن بإصرار دائماً لفحص وإعادة بناء الأفكار . ولن نكون متعجلين إذا بدأنا خلق هذا الجو منذ السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية .

أعمال التلاميذ التحريرية

إن تشجيع التلاميذ على الكتابة الجدية ، فرصة أخرى تتاح لكل معلم لخلق جو تأملى وإن كانت كتابة التلاميذ من المجالات التى يزداد إغفالها يوما بعد يوم ولا يمكن أن يتم هذا بالطبع ، إلا إذا قرأ المعلم بإمعان كل مايكتبه التلميذ وعلق عليه . إننا نعترف بأن عدد الفرق الدراسية وعدد المواد الدراسية التى يطلب من المعلم القيام بتدريسها ، بالإضافة إلى زيادة حجم الفصول ، والمسئوليات التى لاحصر لها التى تلقى على كاهل المعلم فى المدرسة ، وفى البيئة ، وفى المجالات المهنية ، علاوة على الأعمال التى يطلب رجال الإدارة من المعلمين القيام بها ، رغم أن هذه الأعمال يجب أن يقوم بها الكتبة ... إننا نعترف بأن هذا كله لايترك إلا القليل من الوقت والجهد لكى يبذلهما المعلم للعناية بأعمال التلاميذ التحريرية . إننا نعترف أيضاً بأن كراسات التمرينات والاختبارات الموضوعية التى قد تظهر أن التلميذ على علم بأساسيات المادة ، تصحح الآن بسهولة أكبر ، كما توضع لها الدرجات إذا تطلب الأمر ذلك . ولكن يجب أن نسأل أنفسنا كما فعلنا ذلك عندما رأينا للنتائج المؤسفة للاتجاه التأملى بين التلاميذ عندما تكون الامتحانات جميعها موضوعية فى طابعها ، يجب أن نسأل عما إذا كان الأمر كذلك ، فما هو الحل البديل ؟

ونسمع المعلمين يقولون إنهم رغم ثقتهم بأن تشجيع الأعمال التحريرية للتلاميذ أمر هام فإنه لديهم أهدافاً أخرى عليهم تحقيقها. ولهذا فهم لايستطيعون تدبير الوقت اللازم لقراءة إجابات التلاميذ . ولا شك أن هذا يتطلب بعض الوقت . إنه يتطلب

فكراً أيضاً . إن الكتابات الجديدة للتلاميذ ، فى أى فرقة دراسية كانت ؛ لا يمكن أن تعطى للمساعدين أو نسلمها للآلات لكى تعطيها الدرجة طبقاً لمقياس مقنن . ورغم هذا ، يبدو أنه من العدل أن نسأل : أى شىء أكثر أهمية للمعلم ، بوصفه معلما من أن يشترك فى العملية المباشرة الودية لتبادل الآراء مع أفراد تلاميذه ؟ إن هذا هو مايقوم به بالضبط عندما يكون جاداً فى قراءة مايكتبه التلاميذ بصورة جدية. علاوة على هذا ، أى شىء أكثر أهمية للتلميذ ، كتلميذ ، من أن يشترك فى النضال الفكرى ليكتسب ضبطا لأفكاره ، من الكتابة وإعادة الكتابة التى بهما يحاول جاهدا الاتصال بالآخرين ! ولقد استطاع بعض المعلمين أن يختلسوا الوقت لكى يدونوا بعض التعليقات التى تدل على حساسية وتفكير على إجابات التلاميذ . ولقد شعروا بالرضا عندما قيل لهم : «إنها المرة الأولى التى يقرأ فيها أى شخص إجاباتى بشىء من الجد» . ومع هذا يجب عليهم أن يشعروا حقاً بالأسى لمعرفتهم أن هناك الآلاف من التلاميذ الذين سيقولون نفس الشىء إذا ما أتيحت لهم الفرصة .

بماذا يجب أن يهتم المعلم عند قراءته للأعمال التحريرية لتلاميذه ؟ إنه لاتوجد إجابة سهلة لهذا السؤال . يجب أن نساعد التلميذ على أن يكتسب ضبط الجملة . يجب أن يتعلم قيمة الجملة المقتضبة ، أو قيمة الجملة المطولة أيضا . يجب أن ينمى الشعور بعمل الفقرة ، وبالتنظيم عامة . ويجب أن ينمى احترام الكلمات كأدوات للتفكير ، وعلى ذلك ، يجب أن يعامل هذه الكلمات بالعناية التى تستحقها الآلة الهامة ، وألا يسمح لها بالصدأ نتيجة لسوء الاستخدام أو بالإرهاق نتيجة لسوء الهجاء .

وسيكون المعلم الحساس على وعى بهذه الأهداف عندما يقرأ تلك الإجابات ، ولكنه لن يفعل هذا بصورة آلية إذا كان حقاً معلما ذا حساسية . وسيكون هدفه أن يدمج التلاميذ فى الأعمال التحريرية التى تحتاج إلى تفكير ، وأن يحافظ على إدماجهم بهذه الصورة . وعلى ذلك فسيقرأ المعلم كل إجابة فى ضوء ارتباطها بالتلميذ الذى قام بكتابتها . فإذا كانت تعبيرات التلميذ غير متسمة بالصراحة المطلقة فمن الممكن أن تكون التعليقات الهامشية جادة وذكية ، على ألا يحاول المعلم أن يسخر من التلميذ ، ولكن ليستحثه للقيام بعمل آخر يعيده قليلا الى الصراحة . وإذا كان التلميذ هيابا فى الكتابة — نظرا لعدم الطمأنينة المتولدة عن قلة خبرته — فإن التأشيرة الهامشية الرقيقة يجب أن تبين هذا بدلا من استخدام الهماز . وإذا اعتبر

التلميذ أن نقل ما كتبه الآخرون تمرينا على الكتابة نتيجة لجهله — وهذا يتعارض مع المجهود المقصود للخداع — فإن التأشيرة تكون مناسبة اذا اقترحت على التلميذ أن يقابل المعلم للتشاور . فإذا ظهر أن الخداع مقصود فإن على المدرس أن يعاونه. ولكن المعلم الحكيم قد يحتاج الى أن يتأكد من حقيقة الطالب قبل أن يقوم بهذا العون . ولقد كال الكثير من المعلمين المدح لكثير من التلاميذ لتعبيراتهم الجميلة واختيارهم الفعال للكلمات ، وكان كل ما قام به تلاميذهم هو النقل من كتابات نموذجية مما يؤدى إلى أنه سيصعب على التلميذ العادى أن يصدق أى شىء آخر سوى أن سرقة المؤلفات من المتوقعات العادية فى حجرة الدراسة . وتبدو هذه الحالة خصوصا فى تلك الفصول حيث يعاقب الطالب المبتكر الذى لا يكتب كتابة سليمة ؛ لأنه ليس مستعدا بنفس الدرجة التى يستعد بها الطالب الناقل لأفكار غيره . وهناك نتيجة واحدة لا تقبل الجدل — ألا وهى أن الطريقة التى يطلب بها المعلمون من التلاميذ الكتابة إنما تعتبر ذات علاقة مباشرة بجو الفصل الدراسى الذى ساهمت تصرفاتهم أو أعمالهم فى تكوينه .

ولا شك أن اهتمام المعلم الصحيح ينصب على مادة الكتابة قبل أى شىء آخر . وسيبحث المعلم عن الدليل على دقة العبارة ، وعن الابتكار فى الصياغة والتوضيح وعن التمكن من ربط الأفكار ، وعن معرفة بالكتاب الثقات المختصين (إذا كان هذا ملائماً للكتابة المطلوبة) ، وعن التحليق فى الخيال الذى يرتفع بالكاتب عن مستوى تسميع الحقيقة ، أو ذكر الحادثة بصورة صحيحة ولكنها كئيبة . وعلى ذلك لن يسمح المعلم لاهتمامه بأدوات التعبير — رغم صحة هذا — بأن يحوله عن هدفه الأصلى عند القراءة . ومن جهة أخرى ، لن يسمح للمجهود المبتسر الذى لا يدل على عناية أن يشوه ما يحتمل أن يكون تعبيرا يدل على تفكير . إن اهتمامه يجب أن ينصب على النتيجة الكلية ، كما أن التقاعس فى أى جانب من جوانبها قد يؤدى إلى إضعاف النتيجة كلها[١] .

---

(١) فيما يتعلق بفكرة الترابط التى عبرنا عنها هنا ، يقوم الافتراض أيضا على أننا إذا وجهنا عناية أكبر للكتابة أدى هذا إلى التحسن فى مجال القراءة ، وهو المجال الذى لا يزال موضع جدل كبير . إننا نعرف هذا القدر . فإذا كان المعلم فى حصة تلو الأخرى يفضل أن يضع التلاميذ علامات أمام الإجابات مع الاستغناء عن الكتابة ، فستتحول القراءة من نشاط له إمكانيات المتعة والنشوة الفكرية إلى مجهود لوضع أكبر عدد من العلامات .

كلما طلبنا الكتابة من التلاميذ كان من المعتاد أن نعلم التلاميذ أن يستخدموا الهوامش الكافية . ولا بد أن التلاميذ يعجبون أحيانا من سبب هذا ؛ اذ أن الهوامش فى نظرهم لاوظيفة لها سوى أنها تتطلب منهم استخدام أوراق إضافية . والمعلمون على حق فى طلبهم للهوامش . إن الخطأ الذى وقع فيه المعلمون هو فشلهم فى اعتبار الهامش المساحة الخاصة بعملهم هم ، أى إنه المساحة التى يتصلون بها مع كل تلميذ بطريقة تأملية . إن التعليقات من النوع التالى قد تدمج التلميذ والمعلم فى مشاركة فكرية أخرى أفضل من المشاركة الأولى :

« هل قرأت ما يقوله س عن هذه النقطة ؟ »

« إنى معجب بهذا ، هل تستطيع التوسع فيه ؟ »

« رأى أم حقيقة ؟ »

« هل يساعد تجزىء الجملة على تحسين تعبيرك ؟ »

« إن التوضيح قد يساعد هنا . »

« لنتحدث معاً فى هذه النقطة . »

« هل هذا يتفق مع ما تقوله أسفل صفحة ٢ ؟ »

« نقطة جميلة . إنها لم تخطر ببالى . تمسك بها وأوضحها أكثر . »

« هل يوافق والدك على هذا ؟ »

« كتابة تدل على إهمال هنا . حاول ثانية . »

« لقد أوضحت هذا جيداً ، فكيف تطبقها فى ... ؟ »

« هل تعتقد هذا حقيقة ؟ »

إن السبب فى مثل هذه التعليقات هو ، بالطبع ، أن نرجع التلميذ ثانية الى كتابته الأصلية بروح ناقدة ، وهذا شىء لا يدل على الملاحظة المنفردة التى تشير الى أن هذا عمل ممتاز أو فاشل . وفى الحقيقة ، يجب أن تكون الكتابة المبدئية والتعليقات موقفا مستمراً لإعادة الكتابة . ولا يعنى هذا أن يكرر ما كتبه بل يتوسع فيه ، ويبنى عليه ويعيد بناءه . وتتيح مثل هذه الكتابة ، أثناء الدراسة ، الفرصة للمعلم ليتعامل مع كل فرد فى إطار تأملى يتناسب مع عمره ومرحلة تبصره ،

كما تعمل على إضفاء نوع من التأمل على عمل الفصل ككل بدلا من الكتابة الشكلية للمقالات التي تطلب في نهاية الفصل الدراسي عندما يكون الوقت متأخراً جداً لكي يعود التلميذ ثانية الى إعادة النظر فيما وصل اليه من نتائج .

الإلمام بجميع الحقائق ضد التفكير

والآن كلمة أخيرة : إن كاهل المعلمين مثقل في نواح كثيرة ، وكذلك التلاميذ . وعلاوة على هذا ، يزداد تعقد الموقف للطرفين بنجاح الإنسان المطرد في بحثه عن معارف أخرى . ولا يمكن أن نعلم كل ما هو معروف ، بل يجب أن تكون هناك عمليات اختيار . وكما قال ج . ب . ستراود ذات مرة « ... اذا تعذر اكتساب معرفة الحقائق معرفة تامة ، متكاملة ، مفيدة الا على حساب تدريس حقائق أقل فحسب — وهذا هو الشأن إلا إذا استطعنا أن نتعلم كيف نعلمها بفاعلية أكبر — فعندئذ نوصى بهذا العلاج من كل قلوبنا[١] .

إن طريقة التدريس الفعالة — هذا إذا ما اتخذت القرارات بشأن الحقائق التي يجب أن تؤكد في كل مرحلة من مراحل النمو — هي الطريقة التأملية . إنها ذات فاعلية لأنها طريقة الإنسان الوحيدة لضمان استمرار التعلم الذي سيتعدى نطاق حجرة الدراسة إلى الشئون المستمرة للحياة . وعلى ذلك ، عندما يتعارض الإلمام بالمعرفة مع دفع التفكير وتنميته فإنها من أوليات الحكمة التربوية أن تخلى الطريق للتفكير .

---

(١) J. B. Stroud, Psychology in Education (New York Longmans, Green & Company, Inc. 1946), p. 206

الفصل الرابع عشر

القيادة التربوية والعملية التأملية

إنه من المعتاد ، بل من الصحيح ، أن نتجه إلى المعلم وعاداته عندما نفكر فى أمر النشاط التأملى للتلاميذ وتنميته . أما فيما يتعلق بالتربية الشكلية ، فإن فرص دفع التفكير وتنميته تنبثق ، أو قد تتهيأ فى حجرة الدراسة ، إن المعلم يكشف عن مواطن قوته أو ضعفه فى حجرة الدراسة ، كما أنه يظهر فيها مدى فهمه للعملية التربوية والأهداف التى يجب أن تحققها .

ومع هذا ، فقبل أن نتجه إلى التفكير فى دور المعلم الشائك ، يجب أن نقرر نقطة غالبا ما تهمل فى كثير من الأحيان. فكما أن المعلمين يعتمدون على نوع الموقف الذى يقومون بالتدريس فيه ، فكذلك يعتمد التلاميذ على نوع الموقف الذى يتعلمون فيه . وعلى هذا ، فعلى القادة التربويين (مديرى المناطق ، والنظار ، والمفتشين وما إلى ذلك) دور يجب عليهم القيام به لإمكان تحقيق اطراد زيادة القدرة التأملية للتلاميذ. ويجب ألا يلقى العبء كله على كاهل أفراد المعلمين من فرقة لفرقة . ويستطيع المعلمون كأفراد أن يقوموا بتحقيق الكثير حتى فى ظل الظروف غير المواتية (كما اقترحنا فى الفصلين الثانى والثالث عشر) ولكن يعوق العمل كله من البداية إذا فقدت القيادة حساسيتها نحو المسئوليات الملقاة على كاهلها .

ويتكون الجو المدرسى — أو ربما نكون أكثر إيجازا فنقول جو التعلم ، مستخدمين بذلك عنوان محاضرة « أوردواى تيد » التى ألقاها فى جمعية جون ديوى — من عدة عوامل ، تبدأ من القيم الاجتماعية إلى الخدمات التى يقدمها الفراشون . ومع ذلك ، فإن نوع القيادة الإدارية هو العامل الرئيسى الذى يرتبط بالعوامل الأخرى ويكيفها . ولقد نادى تيد فى هذه المحاضرة بالحاجة إلى إذابة جو التواكل فى التعليم العالى . إن ما عبر عنه تيد فيما يختص بأهمية القيادة فى تلك

المرحلة ينطبق تماما على المراحل الأخرى فى المجال التربوى . إن حياة جميع الإداريين قد أصبحت مكدسة بالأعمال أكثر وأكثر ، كما أن المطالب العاجلة التى يجب عليهم تحقيقها حاليا لاتمت إلى دورهم الفنى كقادة تربويين بأية صلة . ويجد تيد فى ضوء هذا الوقف أن :[١]

« ... المطلب العاجل الذى يجب على المشرعين ، وأمناء الجماعات ، وأعضاء هيئة التدريس أن يحققوه هو (أن) ينقذوا قادة الكليات حتى يستطيعوا القيام بدورهم التربوى الصحيح ... »

وعلى هذا يعتمد تحسين جو التعلم فى معظم المعاهد أساسا على تعيين هيئة إدارية جديدة . إذا أردنا أن نضع الأمور الهامة الأولى بالكلية فى الاعتبار الأول ، وأن نحتفظ لها بأوليتها ، فيجب أن يكون على رأس الكلية قائد حازم، شجاع ، ذو تفكير متسع الأفق لكى يقود عملية التعلم بالكلية .

المفاهيم المتعارضة للقيادة

فما معنى هذا فى إطارات السلوك الإدارى وخاصة على مستوى التعليمين الابتدائى والثانوى ؟ لننظر فى الوصفين التاليين المتناقضين لاثنين من الإداريين ، على ألا يغيب عن بالنا ، بالطبع ، أنه لاينطبق أى وصف منهما تماما على أى إدارى فى أى موقف معين .

الإدارى « أ » . إن الجدارة تستهويه . فهو ينوى أن يضع كل أمر فى نصابه، حتى ولو اضطر هو أن يبرى آخر قلم للرصاص بنفسه . إنه يفقد الصبر فى المناقشات غير المجدية ، إنه يبدأ اجتماعاته فى الميعاد المحدد تماما وينهيها فى الميعاد المحدد أيضا . إنه يكرس هذه الاجتماعات لقراءة الأوامر وتوزيع التعليمات . إن اجتماعات مجلسه

---

(١) Ordway Tead, The Climate of Learning: A Constructive Attack on Complacency in American Colleges. The First John Dewey Society Lecture (New York Harper & Brothers,) pp 21-22.

تعتبر نماذج للدقة ؛ فهو ينتقل من « بند » إلى « بند » فى جدول الأعمال الذى أعد إعدادا دقيقا ، واضعا نصب عينيه دائما كل مليم يصرف ، وكل قرش يقتصد . وعلى الرغم من أنه مغرم بقوله : إنه « ديمقراطى » ، فإنه حريص دائما أن يضيف : « ولكن يجب علينا أن ننجز ماعلينا من عمل » . وعلى ذلك ، فهو يكتب « فلسفة المدرسة » فى أغسطس حتى تستطيع المدرسة أن تبدأ فى الميعاد المحدد فى أول كل عام . وهو يعمل مع نخبة مختارة من هيئة التدريس فى تنظيم الجداول ، واختيار الكتب المقررة ، وتنظيم التقويم الزمنى للمدرسة ، ووضع القواعد التى سيتبعها التلاميذ . وفى الحقيقة ، إنه يفعل كل شىء يمكنه من إطلاق المدرسة بأقصى سرعة عندما يضغط على الزر . وبالطبع إنه يتولى جميع شئون العلاقات العامة . إنه يرغب فى أن تسير دفة الأمور بسهولة فى السنة الدراسية التى هو مقبل عليها . وعلى ذلك ، فإن تحذيره الأول للمدرسين فى هذا المجال ، هو أن يبتعدوا فى فصولهم عن مناقشة المشكلات التى قد تجعل التلاميذ يحملون أفكارا خاطئة معهم عند عودتهم إلى منازلهم. إنه يقول للمعلمين إن واجبهم هو تدريس الحقائق إذ سيكون لدى التلاميذ متسع من الوقت للتفكير فيما بعد . وعلى أى حال إن أولئك التلاميذ لن يستطيعوا القيام بأى تفكير جدير بالاهتمام إلا إذا كانوا على علم بالحقائق . إن الإدارى « أ » يقبض بيد من حديد على كل شىء (كما يعرف التلاميذ هذا جيدا) . إنه يدعى أنه واثق تمام الثقة أن الإتقان الذى يتطلبه لن يتحقق إلا بتلك الطرق وحسب .

الإدارى « ب » . إنه يرغب ، أولا ، فى أن تكون المدرسة التى يديرها مدرسة جيدة . ومع هذا فإنه على ثقة بأنه هو والمعلمين يتمتعون بقدر كاف من الذكاء يسمح بأن تكون المدرسة الحالية أكثر تقدما إذا ما اشترك كل فرد فى التفكير بحرية . إن همته تثبط فى بعض الأحايين عندما ينزل مستوى اجتماعات اللجان إلى مستوى المناقشة التى لاتنتهى . ورغم هذا ، فإن التغير الملحوظ فى سلوك الكثير من أعضاء هيئة التدريس منذ ابتدأوا فى الاشتراك فى مناقشة سياسة المدرسة ، قد ملأ قلبه بالأمل . إنه ينظر إلى الأعمال الروتينية بنظرة سليمة ، معتقداً أنه من الخطأ أن يترك أمر معالجتها لأعضاء هيئة التدريس . إن السرور يفعم قلبه ، خاصة عندما يرى الاهتمام الجديد الذى يبديه أعضاء مجلسه بعد الاجتماع الذى يدبره لهم مع لجنة النظام التى يشكلها من أعضاء هيئة التدريس . فقد يحضر أعضاء المجلس أو عضوان مصادفة

ويشتركان فى اجتماع هيئة التدريس . ولقد وجد أيضا أنه على الرغم من أن المعلمين قد يبذلون جهدا أكبر فى العمل فإنهم فيما يبدو أكثر راحة واطمئنانا ، وهذه نتيجة لها آثارها الهامة فى تغيير اتجاهات التلاميذ . وعلى الرغم من أن الدلائل ليست جميعها فى صفه فإنه يفقد بالتدريج الخوف الوحيد الذى كان متمكنا منه عندما ابتدأ فى اتباع هذه الاتجاهات الجديدة . إنه الخوف من أن مستوى اكتساب التلاميذ للمعلومات (أو « المعرفة » كما قد يسميها نقاد سياسته) سيهبط عن ذى قبل . إن معظم التلاميذ يقومون بأعمالهم بنفس المستوى الذى كانوا عليه من قبل ، بل إن بعضهم قد تحسن عن ذى قبل ، كما أن بعض التلاميذ الذين لم يظهروا عندئذ أى دلالة على الاهتمام الفكرى قد أظهروا أنهم حصلوا على نتائج باهرة . ومما يدعو إلى الغبطة أنه على الرغم مما يبدو من تخليه عن السلطة ، فإنه يشعر أنه قد اكتسب مزيدا من القوة فيما يتعلق بقيادته للمدرسة . إن هذا على الأقل مجرد افتراض وهو على استعداد لاختياره أكثر .

وبالطبع لا يجمع أى إدارى كل الحسنات ، كما لا يجمع أى إدارى كل المساوىء . إن الميل إلى تقييد الأفراد فى إطار مفهوم معد من قبل للمدرسة الناجحة له مجموعة معينة من النتائج ، كما أن الميل إلى تحرير أولئك الأفراد وجعلهم مشتركين مسئولين ومفكرين تأمليا فى تكوين وإعادة تكوين المفاهيم له مجموعة أخرى من النتائج . إن موضوع مناقشتنا هو خلق جو يشعر فيه المعلمون بحرية النمو مهنيا . وعندئذ فقط ربما نستطيع بحق أن نتوقع من المعلمين أن يخلقوا « جواً للتعلم » يشعر فيه الأطفال الصغار بالحرية لكى ينموا .

وربما كانت الصفة الكيفية لسلوك القائد أكثر أهمية من أى وسيلة أو تنظيم إدارى عند مواجهة المشكلات المدرسية . وكما بينت أوصافنا السابقة للإداريين « أ » ، « ب » ، فإن طبيعة هذا السلوك سيكون لها آثارها فى كل من أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ . وقد قام أحد المؤلفين من عدة سنوات بدراسة وثيقة الصلة بالنقطة التى نبحثها[1] . وكان أحد أغراض البحث تحديد الطبيعة المميزة لبعض صفات

(١) Philip G. Smith : Philosophic Mindedness in Educational Administration (Colombus: The Ohio State University Press 1956).

السلوك التى أطلق عليها المؤلف مصطلح « العقلية الفلسفية » . وكان الغرض الثانى هو اكتشاف آثار وجود أو عدم وجود العقلية الفلسفية فى الأعمال الإدارية لنظار المدارس على الروح المعنوية للمعلمين وأنماط الاتصال والتفاهم داخل المدرسة وما شابه ذلك .

ومن الصفات الخاصة التى عينها البحث كصفات لازمة للعقلية الفلسفية ما يأتى : شمول التفكير ، ونفاذه ، ومرانته . وتناول الباحث كل صفة من هذه الصفات بتحليل أوسع . فتضمن شمول التفكير ، مثلا ، بعض أنواع السلوك مثل « إدراك الصورة العامة » وربط المشكلات الحالية بالأهداف البعيدة المدى ، ومعالجة التفسيرات النظرية بروح من التسامح وهكذا . وتضمن نفاذ التفكير التشكك فى كل ما هو متقبل عموما كقضية مسلم بها ، أو كل ما هو بديهى مع استخدام الحساسية عند تبيان مضامين هذا التساؤل ومطابقته للموقف وهكذا . وتضمنت المرانة النظر إلى المشكلات كمشكلات لها وجهات نظر مختلفة بدلا من النظر إليها من وجهتين فقط ، والبعد عن المغالطات المتوارثة ، والاحتفاظ بالتسامح نحو النواحى التجريبية والأحكام المؤجلة وهكذا . ومن الأفضل أن نورد هنا النتيجة العامة لتلك الدراسة(١) والتى تعتبر صدى لنداء « أوردواى تيد » لإنقاذ قادة الكليات حتى يستطيعوا القيام بدورهم التربوى الصحيح .

عندما يظهر ناظر المدرسة شمولا ونفاذا ومرانة فى تفكيره عند معالجته للمشكلات التى تواجهه ، فإن المعلمين يميلون غالبا إلى الشعور بأنه من السهل عليهم نسبيا التفاهم مع الناظر . ومن جهة أخرى ، إذا كانت صفات العقلية الفلسفية ضعيفة عند الناظر ، فقد يقرر الكثير من المعلمين أن التفاهم صعب معه . كما عبر عدد لا بأس به منهم عن مخاوفهم الشديدة لاحتمال الانتقام منهم بطريقة غير مهنية أو غير أخلاقية إذا أدلوا بتصريحات صادقة تعبر عن آرائهم ومشاعرهم ...

---

(١) نفس المرجع السابق ص ٧٩ .

ويظهر أن هناك صلة مباشرة بين العقلية الفلسفية للناظر والروح المعنوية العامة لهيئة التدريس . وتمتد هذه الصلة إلى استجابات المعلمين لبعض الأمور المعينة كالطريقة التى ينظمون بها لدراسة المناهج ، أو السبيل الذى تختار به المشكلات لدراستها . وعلاوة على هذا ، إن هذه الصلة تخترق نطاق أنواع التنظيمات المختلفة والطرق الجماعية ، وعلى هذا تشير إلى أن العقلية الفلسفية أكثر أهمية من أنواع وطرق التنظيمات .

دور القيادة التعليمى

والحقيقة هي أن دور القادة التربويين فى جوهره ، دور تعليمى . إن كل ما قد يقال عن الوظيفة الصحيحة للمعلم قد ننسخ منها صورة طبق الأصل لوصف وظيفة القائد التربوى . ويواجه القادة — سواء أكانوا مديرين للتعليم فى المدن ، أم نظارا للمدارس ، أم مفتشين للتربية الفنية — نفس المشكلات الهامة التى يواجهها المعلمون عند تشجيعهم لأولئك الذين يتصلون بهم للمساهمة بتفكيرهم التأملى فى أوجه النشاط التى يشتركون فيها عموما . ويصدق هذا عندما يتعاملون مع هيئة التدريس مباشرة ، أو عندما يكونون علاقات مع الطلاب أو ممثليهم ، أو عندما يتشاورون مع أولياء الأمور أو أفراد الجمهور عامة . ويصدق هذا أيضاً عندما يتعاملون مع أعضاء المجلس التربوى أو مع بعض الموظفين العموميين الآخرين . ولسوء الحظ ، غالبا ما يظن فى كثير من الأحيان أن القيادة تتضمن ذكاء لتشكيل جماعة من الأتباع أو لإدارة أوجه النشاط بحيث يتلقى الآخرون الأوامر دون أن يعرفوا أنهم يفعلون ذلك . ولكن هذا مدخل يجافى الديموقراطية فى إدارة شئون الأفراد . إن هذا يخلق جوا قد يكون فيه كل من المعلمين والتلاميذ اتجاها تهكميا نحو الديموقراطية[1] .

---

(١) انظر : H. Gordon Hullfish, "A Theoretical Consideration of Educational Administration." Educational Theory (April, 1958)
وذلك للمناقشة الأكثر تفصيلا للإدارة الديموقراطية وخاصة فى علاقتها بالاتصال والتفاهم .

وتقع على عاتق القادة التربويين مسئولية معينة تجاه المعلمين على وجه الخصوص . وتتلخص هذه المسئولية بكل بساطة فى تمكينهم من أن يؤدوا عملهم — وهو التدريس — بأقصى ما يمكن من يسر وفاعلية . إننا نعرف أن تقبل تحمل هذه المسئولية يعنى القيام بأعباء الوظيفة طول الوقت ، وهو عمل لا نهاية له ، وغالبا ما يكون محبطا . ولكن حيث إن الاختبار النهائى لما تقوم به المدرسة هو ما يحدث لتلاميذها فى مواقف التدريس والتعلم ، فليس هناك من بديل حقيقة لما سبق أن قلناه أمام القادة التربويين الذين يأملون فى الوصول إلى تحقيق شىء أكثر من اكتساب الشهرة بأنهم حراس مهرة على المدارس .

وكان الإدارى « ب » على حق حين عبر عن ثقته فى أن لديه هو وأعضاء هيئة التدريس من الذكاء الكافى إذا ما تهيأت لهم السبل التى يسهمون فيها بهذا الذكاء بحرية لكى يجعل مدرسته الحالية أكثر تقدما . وبالطبع إن طريقة المشاركة فى الذكاء تتضمن المشاركة الوثيقة الصلة بالمشكلات التى يجب أن تحل ، إذا أرادت المدرسة أن تبعد عن كونها مركزا لا حياة فيه للعادات التى تتكون من المخاوف وسوء الفهم المتخلفة عن الأجيال الماضية . وبعض هذه المشكلات ماهى إلا مشكلات ناتجة عن إداريين معينين ، رغم أنها ليست مقصورة عليهم هم فقط . ويجب عليهم معالجة هذه المشكلات فى الحال ، على أن يتذكروا رغم هذا دائما أن الطريقة التى يعالجونها بها يجب أن تيسر العمل على المعلمين ، لا أن تعوقه .

مواجهة القيادة لمشكلات معقدة

إن ميزانية المدرسة (أو ميزانية أى نظام) هى بالطبع من أولى مسئوليات القادة التربويين . ومع هذا فالميزانية فى تحليلها النهائى ما هى إلا تعبير لبرنامج المدرسة فى صورة مالية . وليست مسئولية برنامج المدرسة مقصورة على رجل الإدارة . إن كمية الأموال التى تخصص لشراء الكتب والمعدات ، والاهتمام النسبى الذى تعكسه الميزانية فيما يختص بأوجه النشاط الدراسية وغير الدراسية ، ومشروعات برامج إقامة المبانى فيما يتعلق بكل من مكان الأبنية الجديدة وطبيعة شكلها وتحديد

المبانى القديمة ، وجداول المرتبات ، ونسبة عددالتلاميذ للمعلمين ، ومرانة الجداول ؛ واستخدام المذياع والتليفزيون والوسائل الأخرى المعينة على التدريس ، وتوفير الوسائل اللازمة للتوجيه ، ووضع برامج خاصة وعامة لتدعيم العلاقات العامة — إن كل هذه المشكلات وما يشبهها من مشكلات مدرسية ، بالإضافة الى الطريقة التى تعالج بها ، هى التى تضفى على الميزانية شكلها ونوعها النهائيين .

فإذا أعطيت مثل هذه المشكلات للمعلمين لإيجاد الحلول لها ، فمن الواضح أن اهتمامهم بالتدريس سيكون أمراً ثانويا . ولا نتوقع إجرائيا أن يقوم المعلمون سواء بصفة جماعية كأعضاء للجان أو فرادى نتيجة لانتخابهم لفترة محددة من الوقت بالأعمال الإدارية للقسم المحلى الذى تتبعه المدرسة ، إلا فى نظم الولايات أو نظام الدولة العام حيث تسلم قرارات الميزانية من مكاتب البيروقراطيين . ويقوم رجال الإدارة رغم أننا نصب عليهم اللعنة أحيانا — بوظيفة هامة فى نظام التعليم العام فى النظام الديموقراطى الذى يشبه ديموقراطيتنا . وهذا هو السبب فى أننا ننظر إلى القادة التربويين ، وكذلك إلى المعلمين كأفراد تؤثر أعمالهم مباشرة فى وجود أو عدم وجود الاهتمام بتنمية التفكير ودفعه فى حجرة الدراسة؛ إذ أن الآمال التى تحاول الديموقراطية تحقيقها تتكون بمساهمة جميع المواطنين بروح تأملية فى شئون الثقافة التى يشتركون فيها.

ولكن لنتدبر ما هو متضمن هنا بتحديد أدق ؛ فإذا كان القائد على قدر من عدم الحكمة لدرجة أنه يعتبر أن اختيار الكتب المقررة أو الكتب الأخرى من امتيازاته هو ؛ وألا يشرك معه فيها — إذا حدث هذا إطلاقا — إلا أعضاء المجلس التربوى ، فإن النتيجة الحتمية لهذا ستكون تحطيما للروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس فيما عدا أولئك المعلمين الذين راضوا أنفسهم من زمن طويل على تقبل ما هو محتوم ، أو أولئك الذين لا يشعرون بالطمأنينة إلا إذا اتخذ الآخرون القرارات لهم . إن الرضا فى عملية التدريس حصيلة جزئية لاستخدام أدوات التدريس التى يعتقد أنها أفضل ما فى متناول اليد لأداء هذا العمل بناء على الحكم الشخصى للمدرس نفسه . ويجب ألا يقوم أى شخص لا يشترك اشتراكا مباشرا فى عملية التدريس باختيار مثل هذه الأدوات إطلاقا .

ولا تشير هذه النتيجة إلى أنه يجب إهمال القادة التربويين عندما تقتضى الضرورة

اختيار أدوات التدريس . إننا نتوقع أن تكون لهم بعض الآراء ، كما نتوقع أن يسمح لهم بالتعبير عنها . ولن تنجح الديموقراطية فى تحقيق أغراضها إلا ظاهريا فحسب ، كما لن تمارس القيادة إلا ظاهريا فحسب إذا تخلى القادة عن المسئولية الملقاة على عاتقهم . إن تفويض أعضاء هيئة التدريس فى القيام بمسئوليات أكبر وأكبر لا يؤدى آليا إلى انتشار المساهمة الدالة على الذكاء من جانب أولئك الأعضاء . وفى بعض الأحيان ، يجب على أولئك الذين سيقومون بتنفيذ بعض الإجراء أن يطلعوا على الصورة الكلية للموضوع ، كما أن صفة الإجراء تأخذ شكلها النهائى عندما ينبثق نوع الصورة الكلية . وربما تستدعى الأموال الموجودة فى متناول اليد فى سنة من السنوات أن يضطر المعلمون إلى اختيار شراء مواد جديدة أو رفع المرتبات بنسبة بسيطة ولكنها لازمة . أو ربما تعارض اقتراح هيئة التدريس لتوسيع إمكانيات التوجيه فى حدود الميزانية مع مشروعات التأمين ضد أخطار الحريق فى المبانى القديمة . وفى الحقيقة ربما يتعارض مشروع إبدال المبنى الذى لم يعد استخدامه أمراً مأمونا مع الرغبة فى شراء مواد جديدة ، ومع زيادة المرتبات التى يأمل الجميع فى تحقيقها ، ومع اقتراحات توسيع إمكانيات برنامج التوجيه .

إننا نستطيع أن نتأكد من أمر واحد إن اتخاذ القادة التربويين لهذه القرارات فى المشكلات السابقة وما شابهها دون أن يشركوا معهم أحدا ، مهما كانت درجة وضوح رؤيتهم لجميع الحقائق الخاصة بها ، سيخلق جوا من التوتر بين أعضاء هيئة التدريس . وسيؤدى هذا بالتالى الى تعكير جو التعلم فى داخل حجرات الدراسة . إن أنواع الإحباط وعدم الرضا التى تبعث الأسى فى نفوس أعضاء هيئة التدريس تتحول فى نهاية الأمر إلى أمور تبعث الأسى فى نفوس التلاميذ أيضا . وقد لا تؤدى المؤتمرات والتشاور مع أعضاء هيئة التدريس المناسبين ، أو عقد اجتماع لأعضاء هيئة التدريس بكامل هيئتها لتقدم الأسباب وراء القيام بالأعمال المقترحة إلى تغيير فى القرارات التى اتخذت . ولكنها ، مع ذلك ، قد تؤدى إلى خلق جو من التفاهم والثقة لدرجة كبيرة . وقد يكشف القائد التربوى فى مثل هذه المواقف عن صفتى شمول ونفاذ تفكيره ، كما قد يظهر مرانة فى التفكير فى حالة ما إذا كانت معارضة هيئة التدريس لبعض الحقائق أو النتائج التى يقدمها معارضة شديدة . فعندما يفعل هذا فهو لن يرقى بعقليته الفلسفية فحسب ، ولكنه سيشرك أعضاء هيئة التدريس فى إنماء هذه الخاصية نفسها .

ويجب أن نقرر اعتبارين آخرين لهذه النقطة ؛ إنه من السهل على رجل الإدارة — الذى غالباً ما لا يتوافر له الوقت الكافى إطلاقا لينجز أثناء النهار جميع الأعمال التى يجب أن يؤديها — أن يسىء فهم جو مدرسته أو نظامه التعليمى . وعادة لا يعبر المعلمون صراحة عن سخطهم ؛ ومع هذا ، فكثيراً ما تثور التيارات الخفية فى حجرات الاستراحة ، أو فى المطعم ، أو فى الطرقات ، أو فى الاتصالات الاجتماعية العابرة . وعلاوة على هذا فقد يعتقد القادة فى التشكيلات الأدنى والذين هم فى موقف يسمح لهم بملاحظة قوة التيارات الخفية ، أن من واجبهم إزالة أسباب السخط وأن يحتفظوا باكتشافهم لأنفسهم ، رغبة منهم فى عدم إقلاق القادة فى المناصب العليا بالتوافه من المشكلات .

إننا نعرف جيداً أنه من الصعب — حتى على الرجل الحكيم — أن يستمر هكذا عندما يتبوأ مناصب رياسية . ومع هذا ، فلا تعتبر أى مشكلة أمراً تافها إذا كانت تؤثر تأثيراً مضادا فى الجو التربوى ، وعلى ذلك يجب أن يتأكد القادة فى المناصب العليا من بقاء جميع وسائل الاتصال مع أعضاء هيئة التدريس مفتوحة فى جميع الأوقات . وليس هذا بالأمر الذى نعالجه بالطريقة العاطفية الشائعة التى يتبعها من يشعر بالعظمة حينما ينظر إليه الأفراد « كشخص طيب ، من السهل مقابلته ، وعلى استعداد دائماً للتحدث مع أى شخص » . إن المشكلة أعمق من هذا . إن ما يهم فى الأمر هو النظرة الشاملة الثاقبة لجميع المشكلات التى تضفى على الموقف الكلى صفته الخاصة به . ويجب ألا يفترض أى إدارى أن التيار المستمر لوسائل الاتصال عن طريق الكلمة المطبوعة التى يوجهها لهيئة التدريس ، مهما أعمل الفكر فى تدوينها ، ومهما أعدت بطريقة تبعث السرور إلى النفس ، ستكون بديلا عن المؤتمرات والاجتماعات التى يدرك المعلمون فيها أن الإدارة تطلب منهم بحق التعبير عن وجهات نظرهم ، وأنها ستوضع موضع الاعتبار بصورة جدية . ولا يوجد أى قائد تربوى — مهما كان قليل الخبرة أو عديم التأثير — خالياً تماماً من الصفات الإنسانية كما قد تبدو صورته فى المنشور المطبوع .

تداخل أوجه النشاط

إن نوع التدريس داخل المدرسة وبناء وتنظيم منهجها هى من المجالات الأخرى التى تعتبر القيادة التربوية الحكيمة فيها عاملا حاسما . إن أولى أساسيات الحكمة هنا هى تحرير

المعلمين من القيود الإدارية التى تجعلهم مجرد آلات لتنفيذ السياسة التى لم يشتركوا فى وضعها .

والخطوة الثانية هى مساعدة المعلمين على استخدام حريتهم بسبل تدفع لتحقيق الأغراض التى يؤمن بها الجميع . ويجب ألا يؤدى رفع القيود لتحرير المعلمين إلى ربط برنامج المدرسة بعقدة من القيود الفردية التى يضعها المعلمون الذين يقومون بأداء ما يحلو لهم عندما يحلو لهم ذلك . بل إن الهدف من هذا هو خلق الفرصة لنمو برنامج المدرسة بالطرق التى تسمح بالإبقاء على أطرافه النامية حساسة ونابضة بالحياة على الدوام .

ولا شك أنه من المستحيل أن نفصل مشكلة التدريس عن مشكلة المنهج . إن كلا منهما مرتبطة أشد الارتباط بالأخرى . ومع هذا فلقد أوضح المؤلفان ، فى ناحية أخرى ، أنه إذا كان ثمت اختيار ، فإنهما يضعان الاهتمام على التدريس لمعرفتهما أن تحسينه ستكون له نتائج عاجلة تؤدى إلى تحسين المنهج . وكان ديوى على حق فى نظرته الشاملة الثاقبة فيما يتعلق بالعملية التربوية والتى انتهى فيها إلى أن «الطريقة تعنى تنظيم المادة الدراسية بحيث تجعلها أكثر فاعلية عند استخدامها . ولا يمكن أن تكون الطريقة شيئا منفصلا عن المادة» . وقد أكد ثانية أن «الطريقة ليست أمرا مناقضاً للمادة الدراسية ، إنها التوجيه الفعال للمادة الدراسية لتحقيق النتائج المرغوب فيها[١]» . فإذا تذكرنا ما كررناه فى هذا الكتاب من أن « التفكير سبيل الخبرة المربية » فسنستطيع أن نرى بوضوح ارتباط الطريقة والمنهج والهدف بعضهما ببعض .

ومع هذا ، إنه من الأنسب ، بل ومن المفيد أحيانا ، أن نناقش الجوانب المختلفة للعملية التربوية ، كل جانب على حدة . . وهناك مجال دائما للتحليل الدقيق للعملية المعقدة على شريطة أنه يقود كذلك إلى مستوى جديد من التركيب . إن ما يقلق فيما يختص بالعمل المدرسى هو : إما اقتراح طريقة للتدريس قد يفترض أنها ستفرض على كل فرقة على السواء ، وإما إحلال محتوى منهج ما بمحتوى آخر مع الاعتقاد الساذج أن محتوى المنهج سيعمل بطريقة سحرية على تغيير نوع عملية التعلم .

---

(١) John Dewey Democracy and Education (New York: The Macmillan Company 1916) p. 194 .

إن الميل إلى معالجة أجزاء المشكلة ، مع نسيان أن معنى الجزء يجب أن يختبر بطبيعة الحال عندما يوجه إلى إعادة بناء الكل ، من الأمور التى يجب على القادة التربويين أن يلاحظوها باستمرار . ففى المكان الأول ، قد يسمح القائد – لكونه إنساناً – لتحمسه لتبصر جديد بمشكلة المنهج ؛ مثلا أن يقوده إلى افتراض أن تحمس معلميه لن يقل عن تحمسه هو ، وثانيا ، لا يقل احتمال تخلى المعلمين عن وجهات نظرهم تحت تأثير أنواع الحماسة الجديدة . إن هذا الميل هو مصدر جميع حركات التقاليع التى اجتاحت المدارس .

تشجيع التجريب

إن الحماسة ، بلا شك ، صفة نحتاج إليها فى المجال التربوى . ويجد الكثير منا سلواه فى الهدير أو الضجيج الذى يعمله . أو اذا اتجهنا الى صورة أخرى ، فسنجد أن الكثير منا يملأ السرور نفوسهم عند سماعهم للنغمات التوقيعية النابعة من المعدن الذى قدت منه قيودنا . ولحسن الحظ لا يستسلم الأكثر مخاطرة بهذه السهولة ، إذ تلمع عيونهم وترتفع روحهم المعنوية عندما تتحدى الأفكار الجديدة معتقداتهم ، وعندما ينجحون فى إثارة التلاميذ لمحاولة الوصول الى مستويات أعلى من التحصيل ، وعندما يعلمون عن الخطط التى قام بها بعض الأفراد الآخرين لتحسين طرق التدريس فى الفصل . ويجب على القائد الحكيم أن يراعى هؤلاء الأفراد الذين ثابروا على حب المخاطرة من جانبهم الخاص رغم العقبات التى تعترضهم . حقا إن مثل هؤلاء الأفراد ذوو شخصيات تثير الغيظ أحيانا ؛ ومع ذلك يجب على القادة التربويين أن يتحدوهم دائما للاحتفاظ دائما بجرأتهم ونشاطهم ؛ ويجب على القادة أيضا أن يتحدوهم للارتفاع بأنفسهم إلى مستوى العقلية الفلسفية ليتجنبوا الجرى المثير وراء المخاطرة لمجرد المخاطرة .

ومن الطرق التى نستفيد بها من روح المعلمين النشطين ؛ ونأسر بها خيالهم وخيال الآخرين ، أن نشجعهم على تجربة بعض الآراء لتحسين عملهم . ويمكن القيام بهذا داخل المدرسة ، كما يمكن القيام به فى ظل النظام المدرسى . وعلاوة على هذا يجب القيام بهذا حتى ولو لم يوافق على إنتهاز فرصة التجريب إلا معلم واحد فقط . إن النقطة هى المبادأة بالقيام بحركة تساعد على خلق جو مدرسى حيث يكون

فيه الأمر طبيعيا للمعلمين أن يشتركوا فى الحماسة فيما يتعلق بالمخاطرات فى التدريس كما هو طبيعى لهم أن يشتركوا فى الحماسة لتشجيع فرق كرة القدم أو المزادات . ولقد أشار « شارلز . هـ . جد » من عدة سنوات خلت إلى أنه يمكن عمل التقويم المبدئى للمدرسة عن طريق الحصول على إجابة لسؤال واحد هو : « ما هى التجارب التى قامت بها المدرسة هذا العام ؟ » وأشار إلى أن الإجابة السلبية تعتبر تقويما كاملا لدرجة لا داعى معها للقيام بأية دراسة أخرى لتلك المدرسة .

إن الرغبة فى إجراء التجارب ، والشجاعة لتحمل الفشل الذى لابد أن يحدث ، واستخدام الخيال فى استغلال النجاح الذى يتم من وقت لآخر ، كل هذه صفات أساسية للجو التربوى الذى تتاح فيه الفرصة القصوى للأطفال الصغار ليصبحوا أعضاء يتسمون بالمعرفة والتفكير فى العالم الذى يعيشون فيه . وعلى هذا ، يجب عمل الترتيبات اللازمة لتشجيع روح المخاطرة والتجريب بين أعضاء هيئة التدريس . ويمكن عقد الاجتماعات حيث يناقش الأعضاء فيها جهودهم التجريبية مع زملائهم ، عارضين مالديهم من أدلة مؤيدة لما يقومون به ، ومتوقعين التحليل الناقد لعملهم من زملائهم ، الذين سيقومون بدورهم بعرض جهودهم الخاصة لتقومها الجماعة . ويجب ألا تسمح قيادة المدرسة بأن يقع الجو المدرسى — كما هى الحال غالبا — تحت سيطرة أعضاء هيئة التدريس المنهكى التفكير الذين يجدون الراحة والحماية لأنفسهم باتهام زملائهم المخاطرين بأنهم « يحاولون المستحيل » . وسيجد الإدارى الحكيم فى روح المخاطرة فرصة لإذكاء الحياة فى المدرسة كلها .

ويعرف المؤلفان جيدا أن مثل هـذا الاقتراح يتعارض مع أساليب الإدارة العادية . ويشعر الكثير من الإداريين أن فى هذا دعوة لإحلال النكبة بالمدرسة . وسيخشون أن يفلت زمام الأمور من أيديهم ، مع عدم إدراكهم بأنه إذا كان شعورهم هكذا فإن زمام الضبط الفعال قد أفلت فعلا . وقد ينظر بعض الإداريين الآخرين ، الذين يدعون بصدق لإجراء التجارب ، إلى ما اقترحناه على أنه لايزيد شيئا عن كونه مدخلا عرضيا لمشكلة ينوون معالجتها بطريقة منظمة . وسيتم تخطيط تجريبهم بعناية ، وربما تحت إشراف مستشار مختص . ولن يكون هناك احتمال لوقوع الفشل ، ومن جهة أخرى إنه لن يتم أى تجريب بالمعنى الحقيقى . طبعا من الممكن لأية فكرة تقبلها المستشار من قبل ، وفهمها فهماً جيداً ، أن تقدم لكى تحدث

تحولا فى أوضاع المدرسة — فى التدريس ، وفى المنهج ، وفى التقويم ، وفى التوجيه أو فى كل هذه المجالات فى الحال . وسيقتصر واجب المستشار على مساعدة المعلمين على أن يصبحوا فنيين ملائمين بحيث تكون مهارتهم ضمانا لنجاح هذه البدعة .

إن الكلمات السابقة كلمات قاطعة ، ومع ذلك فقد اختيرت بدقة . إن الأفكار الجديدة التى تقدم من الخارج تؤدى فعلا إلى دفع التغييرات فى المدارس ، وغالبا ما تعود بنتائج طيبة ولكن قلما يشعر المعلمون بالحرية لتجريب الأفكار التى تولدت عندهم هم شخصيا ، وقلما يكون هناك أى تجريب على الإطلاق . إن الأمر الأكثر اعتيادا هو أن الأفكار التى يعتقد أنها أفكار حسنة تتقبل على أنها حسنة ، مع تغيير فى الأداء طبقا لهذا . وبعدئذ ، إذا لم تتوخ الدقة ، فإن إيمانا جديدا سيخيم على المدرسة . ومهما قيل عن تجربة السنوات الثمانى التى قامت بها رابطة التربية التقدمية منذ عشرين سنة مضت ، والتى أعطيت فيها الحرية لتلاميذ مدرسة ثانوية مختارة للتجربة فى أنماط المناهج (منحت هذه الحرية منذ أكثر من ٣٠٠ كلية جامعية أبدت موافقتها على قبول خريجى تلك المدارس الثلاثين لمدة ثمانى سنوات دون التقيد بامتحانات القبول المعتادة) فالحقيقة هى أن كل مدرسة قد اختطت لنفسها نمطا خاصا بها [١] .

ومن سوء الحظ أن التعليم العام ، كما يظهر ، قد فقد روح التجريب . إن الحاجة إليه ماسة فى الوقت الحاضر . وإننا لنأمل ، مع رجوعنا ثانية إلى الملاحظة التى أبداها « أوردواى تيد » أن ترتفع القيادة التربوية إلى مستوى « دورها التربوى الصحيح » ، وأن تبعث الحياة فى هذا الدور من جديد . إن الخطوة الأولى الضرورية التى يجب اتخاذها هى أن نقوم بدعوة المعلمين لتحويل فصولهم إلى معامل حيث يكون التدريس الذى يقومون به موضع إنعام للنظر الفكرى الدائم .

الفكرة المألوفة تغرى

إنه لمن المألوف للمدارس التى تقنع بالبقاء فى ضجيجها المعتاد أن تستسلم إلى

---

(١) انظر: Wilfred M. Aikin, The Story of the Eight - Year Study: With Conclusions & Recommendations (New York: Harper & Brothers, 1942); and Charles D. Chamberlin, Did They Succeed in College (New York: Harper & Brothers 1942)

إغراء الأفكار الشائعة الجارية . وربما كان هذا هو الثمن الذى ندفعه نتيجة لضخامة المدرسة . على الرغم من أنه ليس بالثمن الذى يجب أن ندفعه بكل تأكيد . ومع هذا ، فإن ما يحدث هو أن بعض المدارس المعينة ، أو بعض النظم التعليمية برمتها ، تقرر — مع عدم وضوح السبيل الذى اتخذت به القرارات غالبا — أن تستخدم تمثيل الأدوار كطريقة لتحسين التدريس أو تتبنى المنهج المحورى فى المدرسة الإعدادية ، أو تضيق من المواد المطلوب دراستها فى العلوم ، أو تضع الجدول بحيث تأتى حصص اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية فى حصص متتابعة حتى يسهل على معلمى هذه المواد أن يتعاونوا فى مساعدة التلاميذ على ربط ما يتعلمونه ، أو تنشىء فصولا خاصة للموهوبين ، أو تستخدم التليفزيون الذى يرسل من المدرسة ، أو تستخدم وسائل للتدريس لا تمت إلى هذه المهنة ، أو ترجع إلى استخدام منهج الدراسات العقلية الراسخ ، أو ما شابه ذلك . وعلى ذلك تقدم المعتقدات الصحيحة الجديدة لتحل محل تلك المعتقدات التى يوجه إليها النقد . وعلى ذلك أيضا لا يتم التغيير تماما ؛ لأن عادات التدريس لا تقل عن جميع العادات الأخرى فى كونها عادات راسخة . ولكن غالبا ما يمر هذا دون أن يلاحظه أحد حيث إنه لا يبذل أى مجهود للحصول على أدلة تدعم أفضلية البرنامج الجديد . وكل ما فى الأمر أن المدارس بكل بساطة ، تشترك فى الموكب الجديد .

والآن ، إن كل فكرة من الأفكار التى ذكرناها آنفاً جديرة بالاعتبار . ويجب ألا نستبعد أى فكرة بطريقة تعسفية إطلاقا . ومع هذا فإن كل موقف تعليمى يختلف عن المواقف التعليمية الأخرى تماماً كاختلاف المعلمين بعضهم عن بعض . وعلاوة على هذا ، فليس المعلم بالعامل الوحيد الذى يسبب هذا الاختلاف . إن كل فصل بالمدرسة متميز عن غيره بحكم الفروق التى يكشفها التلاميذ بين أفرادهم ، كما أن لكل بيئة خصائصها الفريدة ، إن ما تشترك فيه المدارس وحجرات الدراسة فى ظل النظام الديمقراطى هو إتاحة الفرصة للمبادأة بخلق جو تأملى يمكن أن يتم فيه التدريس والتعلم ، وأن تنمى هذا الجو باطراد بجعل جميع جوانب العمل بالمدرسة وحجرة الدراسة تسهم فى نمو هذا الجو .

وعلى هذا فكما أنه يجب أن يستثار التلاميذ للاهتمام بمعالجة المشكلات التى تتحدى قدرتهم العقلية ، كذلك أيضا يجب أن يستثار المعلمون . ويجب على القيادة التربوية

أن تقوم بوظيفة تعليمية تجاه أولئك المعلمين — أى إثارة الرغبة ، والمساعدة فى صياغة المشكلات وتقديم الفروض ، واستخدام معرفتها الأوسع بالموقف لمساعدة المعلمين فى اختبار الفروض التى يجدون أنها جديرة بالتطبيق .

والقائد التربوى بطبيعة الحال يمثل صورة لأشخاص كثيرين وليس شخصا واحدا وهو يظهر على مستويات مختلفة من المسئولية كلما تطلب الأمر ذلك . ومع هذا فالقيادة الفعالة ستحاول جاهدة أن تنشر خاصية هذا التساؤل والبحث بين أعضاء الهيئة الإدارية عندما يقومون بوظائفهم المختلفة ، وعلى ذلك ، ستتاح الفرصة للمعلمين الذين يظهرون سرورهم للمزايا التربوية للمنهج المحورى ، أو لمنهج المواد الدراسية الراسخ ، لكى يبينوا أن سرورهم أمر مشروع . وعندما يشترك المعلمون الآخرون فى هذه الاهتمامات فى أى مدرسة أو نظام تعليمى فستوضع الترتيبات لإشراكهم فى عمليات التجريب . ولاشك أنه ستتاح الفرص أثناء هذا لاشتراك أعضاء هيئة التدريس ككل فى مناقشة تقدم ونتائج التجارب المختلفة ، مع توقعنا عند هذه النهاية بأن عدوى التجريب ممكنة الانتقال .

لا ينبغى صب اللعنة على الجمهور

ربما كان من الحق أن المدارس التى قد توجد بها الجذوة الفكرية باستمرار قد تتكلف مقدارا أكبر لتمويلها عن المدارس التى تسير وفق الروتين العادى . إن هذه حقيقة يجب على القيادة التربوية أن تتقبلها . إنها جزء لايتجزأ من المسئولية الإدارية . إنها الذيل الذى لاينفصم عن جلد الحيوان — إن صح هذا التعبير — لتيسر الأمر على المعلمين ليصبحوا فاعليين كمعلمين . وهناك أمر لايخلو من فائدة فى صالح القادة عندما يتقدمون لأفراد الشعب بطلب زيادة الأموال وهو انعكاس الاهتمامات العقلية النامية للمعلمين على التلاميذ أنفسهم . إن دليل تحسين النتاج سيكون على مرأى من المجتمع المحلى يوميا .

وسوف لاتخلو بعض المجتمعات المحلية من وجود بعض المواطنين الذين يتشككون فى قيمة التعليم العام لجميع الأطفال فى مراحل التعليم فوق المرحلة الابتدائية . وتضم معظم المجتمعات المحلية مواطنين يؤيدون التعليم إلا أنهم يريدون توفيره دون حواش وبأقل تكاليف ممكنة . وتضم جميع المجتمعات المحلية مواطنين يؤيدون التعليم العام

من كل قلوبهم ، كما أنهم على استعداد لدفع التكاليف اللازمة لتوفير المدارس الصالحة ، لأنهم يعتقدون أنه يجب إتاحة فرص أفضل للأطفال الصغار من الفرص التى كانت متاحة لهم . وتضم جميع المجتمعات المحلية مواطنين يرغبون فى استخدام المدارس لترويج مصالحهم وقيمهم الخاصة (وقد يكون هؤلاء الأفراد مندوبين محليين للهيئات القومية التى تزعج المجتمعات المحلية فى الوطن كله) .

وباختصار ، ليس الحصول على الأموال لتوفير المدارس الصالحة ، وهى المدارس التى يصمم القادة على جعلها أكثر تقدما ، بالأمر الهين الذى يتبلور فى تقرير اقتراح فرض ضريبة جديدة . إن هذا يحتاج إلى عمل كثير ، ولكن يصبح هذا الأمر أكثر سهولة عندما تظهر المدرسة تكاملها المهنى ، وعندما يتضح أن المجهود الجاد المستمر لتحسين الجو التربوى لجميع التلاميذ هو لب اهتمام أعضاء هيئتى الإدارة والتدريس .

ويجب أن يوضع هدف المدرسة هذا ، والسبل التى تحاول بها هيئة التدريس تحقيقه ، نصب أعين الجمهور على الدوام . ويجب أن يطلب من المواطنين أن يفكروا فى مدارسهم أثناء فترات السلام النسبى ، وليس فى فترات الأزمات فحسب . فإذا كانت هناك حاجة للقيام بدعاية واسعة للحصول على تأييد الجمهور للبرنامج المقترح للمبانى المدرسية أو لرفع المرتبات ، فإن هذا يعد دليلا على فشل سابق فى تكوين علاقة تربوية مستمرة مع المواطنين . حقا ، قد تسبب المصالح المتعارضة فى المجتمع المحلى بعض المتاعب عندما تناقش مشكلات المدرسة مناقشة عامة . ويرى بعض القادة التربويين أن الجانب الأفضل للحكمة يقتضى البعد عن المناقشات التى قد تثير الجدل . وقد يفضلون أن يجاروا أو يظهروا اعتمادهم على أولئك المواطنين فى المجتمع المحلى الذين لهم نفوذ كبير على ما يظهر . ومن السهل أن نفهم سبب اتخاذ مثل هذه القرارات . ومع هذا ، فإن أولئك القادة مخطئون فى سلوكهم السابق . إنهم ينزلون بالمدارس إلى مستوى رهون الحيازة التى تنقل وفق رغبة القوى المستقبلة ، كما كان حال المواطنين فى باسادينا ، بكاليفورنيا ، الذين كانوا على استعداد لتعضيد المقترحات التربوية السديدة من بضع سنين مضت ، ولكنهم اكتشفوا أخيرا جدا حقيقة الموضوع الذى يدور حوله الجدل .

إن نمو مجالس المجتمع المدرسى أو المجالس الشعبية ، والاستخدام المستمر للجماعات

الآباء والمدرسين كميادين تناقش فيها المشكلات التربوية الهامة وتخطط فيها السبل التي يستطيع بها أولياء الأمور أن يدفعوا بالاهتمامات التربوية قدما — لا للمدرسة فحسب ولكن أيضاً للمجتمع المحلى — وتكوين لجان من المواطنين الذين تتنوع اهتماماتهم ومكانتهم تنوعا كبيراً لدراسة بعض المشكلات الخاصة وتقديم المقترحات لحلها ، وإدماج أعضاء مجلس التربية والمعلمين فى المشروعات العامة . إن هذه بعض السبل التى قد يشرك فيها القادة التربويون المواطنين فى نشاط تأملى لتحقيق التحسين الثابت لمدارسهم . ويجب أن يدعم الجو الذى يحاول القادة خلقه فى داخل المدرسة أو النظام التعليمى بتكوين جو مماثل له فى المجتمع المحلى .

الحاجة إلى جهد بطولى

ربما يقال إنه فى استطاعة القادة التربويين الاعتماد على شعور المواطنين الطيب نحو تأييد المدارس إذا ما انبثقت القوى التى تعمل على إلحاق الضرر بها أو تعويقها عن أداء وظيفتها . إننا نميل إلى تأييد هذا الاحتمال السابق ؛ إذ يكشف تاريخنا عن اهتمام مواطنينا بدرجة لا يدانيهم فيها أحد ، باطراد توسيع مجال الفرص التعليمية التى تتيحها لأعداد أكبر وأكبر من الأطفال الصغار . ولكن يكشف التاريخ أيضا أن طريق النمو لم يكن دائماً طريقاً ممهدا ، كما أن المستقبل لن يختلف عن الماضى ، بل إنه إذا كان يدل على شىء ، فإنما يدل على أن الصعوبات التى ستواجه المدارس ستتزايد .

إن صورة العالم المتغير قد بعثت القلق والاضطراب فى نفوس الكثير من المواطنين . فأحيانا ، عندما يتملكهم الشعور بفقدان الطمأنينة ، يطالب البعض منهم بأن تقوم المدرسة فجأة بحل المشكلات الاجتماعية التى فشلوا هم كمواطنين فى حلها . ولا يستطيع أى قائد تربوى بمفرده — كما لا يستطيع أى معلم بكل تأكيد — أن يواجه بمفرده الضغط غير المعقول . إن تاريخنا ملىء بالأسانيد التى تدعم هذه النتيجة . وفى الحقيقة أنه يخطو خطوة أبعد من هذا فيقدم الأسانيد التى تدعم عدم قدرة مهنة التعليم عموماً على الوقوف بمفردها لمجابهة تيار القلق عندما يصبح تياراً عاماً شاملا .

ومهما كانت صعوبة أداء هذا العمل ، فستظل الحقيقة القاسية ماثلة ؛ وهى

أن القيادة التربوية تقصر فى أداء مهمتها إذا فشلت فى محاولة تكوين فهم عام شامل للغرض الصحيح للتعليم العام فى النظام الديموقراطى . وقد لا تنجح دائماً فى هذا ، ولكن يجب ألا يعوقها احتمال الفشل عن تحقيق ذلك الهدف . فأولا : إذا كانت لدى القيادة التربوية نظرة ثاقبة فيما يتعلق بالمسئوليات الملقاة على عاتقها ، فلن تجد بديلا عن تكوين ذلك الفهم العام الشامل . ثانياً : إن من حق القيادة التربوية أن تؤمن بأن الجمهور الذى التزم بتأييد التعليم العام لن يسمح بالمصالح الخاصة أو الأفراد الذين ملك الخوف قلوبهم أن ينكروا على المعلمين حقهم فى التدريس تحت ظروف تسمح لهم بالتمتع بالحرية ، أو أن يحرموا الأطفال الصغار من حق تعلم ما يودون معرفته حتى يستطيعوا البقاء فى هذا العالم الذى ورثوه . إن الجمهور لن يسمح بهذا إذا كان على علم بها . إن حماية هذه الظروف هى المحك الدائم الذى يجب على القيادة التربوية أن تقوم به أعمالها . وسوف تحتاج فى تحقيق هذا الشىء إلى مالايقل عن بذل الجهد البطولى حتى تكون له قيمة مهنية .

الفصل الخامس عشر

الالتزام بهذه الفلسفة من قبل من - ولماذا ؟

لقد ألفنا هذا الكتاب لاعتقادنا الجازم بأن التاريخ قد كشف عن أن الأفراد قد وصلوا إلى تحقيق أعظم أعمالهم الإنسانية عندما ساعدتهم الظروف الثقافية على دفع وتنمية القدرة على التفكير التأملى . ويدرك المؤلفان أنه كلما تغلب الأفراد على الظروف المعوقة ، فإنه يبدو لهم غالبا أن وجود القيود أمر ضرورى لإنماء التفكير . وهما يدركان أكثر من هذا ، أنه مع توفير أحسن الظروف المواتية فى الماضى ، لم تتح الفرصة إلا لنسبة قليلة من الأفراد لكى ينموا نموا كاملا وفق توجيه القدرة على التفكير التأملى . ويجب أن يضيف المؤلفان أيضاً إدراكهم أن الكثير من الأفراد قد تواكلوا عندما أتيحت لهم فرص تحقيق ذواتهم ، وذلك لأسباب تتجاوز الكسل المحض إلى الخوف المتأصل فى نفوسهم .

ولا تقدم لنا صفحات التاريخ قصة بسيطة عن تقدم الإنسان من قفار الجهل إلى المستوى العالى من التمدن والتأنق . لقد كان الطريق أمامه طويلا ، محفوفا بالصعاب التى تضمنت بعض النكوص إلى الخلف ، والكثير من التجوال على الهضاب ، كما تضمن إزالة الأحراش من وقت لآخر عن الجبال التى لم تطأها قدم أحد . ومع هذا فالصعاب تتزايد . حقا ، إنه عندما أصبح أحسن ما يمكن فى العالم فى متناول يديه فى خلال القرن العشرين انقلب ضده بعض من أعظم أعماله الفكرية ، وذلك لانبثاق القوى الديكتاتورية فى صور جديدة أكثر تقييداً . وتعمل القوى الديكتاتورية فى جزء من أجزاء العالم على توليد قوى المدافعة فى أجزاء أخرى ، وكلما استمر هذا النضال استخدم الذكاء أكثر وأكثر للوصول بالآلات ذات الإمكانيات الهدامة المرعبة إلى درجة الكمال . من سوء الحظ أن رغبة أغلبية الأفراد فى تنمية السبل الاجتماعية كما وكيفا — وهى السبل التى يعرفون أنها ضرورية للبقاء — لن تؤدى إلى التخفيف من حدة هذا الموقف .

وقد يؤدى تجميد القوى إلى تجنب قوى التدمير لفترة تتكفل بأن يوجه الإنسان استخدام طاقاته التى اكتشفها حديثاً إلى الأعمال السلمية . وما هذا سوى مجرد وعد يعدنا به المستقبل المزعزع . ومع هذا فالحقيقة هى أن السبيل الوحيد لبقاء الإنسان سبيل مقلقل . وأيضاً لن تؤدى القوى المجمدة إلى تكوين حالة من الركود، إذ ستكون القوة فى هذا المستوى قوة دينامية لها نتائج ذات صبغة سياسية واقتصادية واجتماعية ، كما ستكون لها نتائج ذات صبغة حربية . وبالطبع سيكون استمرار النضال للحصول على ميزات علمية وتكنولوجية واضحاً أشد الوضوح فى المجال الأخير . وفى هذه الأثناء ، قد يفتت نفس المجهود — الذى يبذله الأفراد الأحرار لاكتساب القوة اللازمة للبقاء — المعنى الأساسى للحرية تفتيتا بطيئا . ولقد شاهدنا كيف أن القلق والخوف قد دفعا بالأفراد إلى تدمير نفس الشىء الذى يدعون أنهم يقومون على حمايته. إن توفير الطمأنينة من الأمور الصعبة لدرجة أنه قد يؤدى غالبا إلى بلادة الحس .

المعلمون بشر

يجب أن نسأل أنفسنا : ماهى الحلول البديلة ؟ إن تحرش قوة بقوة أخرى فى الحرب المفتوحة ليس بالقرار الذى سيتخذه الأفراد العقلاء عن اختيار مقصود . إن مدى الدمار الذى حل بهيروشيما ونجازاكى قد جعل أكثر الأفراد تهورا من مواطنينا يحس بما ينتظرنا فى المستقبل عند استخدام القوى المعروفة للأسلحة « الأفضل » التى قد اخترعتها الدول منذ إجراء التجارب الذرية الأولى . ومع هذا ، فإننا لانستطيع أن نحدد بوضوح أولى درجات السلامة العقلية ، ولا يستطيع أى فرد أن ينظر إلى المستقبل نظرة ثقة بأنه لن يحدث أى عمل من أعمال التدمير الكامل ، عليه عدم الاحتكام إلى العقل .

ولا نتوقع أيضا أن الأفراد الذين تمتعوا بالحرية بأية درجة من الدرجات سيقبلون الضغط نتيجة لما أصابهم من إنهاك بسبب النضال ، أو يسمحون للقوى الديكتاتورية أن تسود العالم .

إن معنى هذا الموقف بالنسبة لتربية الأفراد الأحرار واضح وضوحا كافيا . ونظرا لأن المربين يعلمون أن العملية التربوية تأخذ بعض الوقت حتى تؤتى ثمارها الثقافية ، فليس أمامهم سوى الأمل بأن تكون القوى المجمدة مصحوبة بالوثبات الابتكارية من أولئك الأفراد الذين صمموا على إنقاذ العالم من النيران المهلكة المنبعثة من السعير

النووى . ولا يعنى هذا أن يجلس رجال التربية على هامش الحياة راضين عن أنفسهم ولسان حالهم يقول : « لندع زيداً يقوم بهذه » إن المربين بشر . وهم ليسوا بممثلين لجنس ثالث غريب غير فعال كما يشير رد فعل الجمهور نحوهم فى بعض المناسبات . نعم إنهم بشر ومواطنون أيضا . وإننا لنتوقع أن تكون لكل فرد منهم التزاماته الخاصة، كما أنه سيعمد إلى كل طريقة قد يستخدمها غيره لتحقيق تلك الالتزامات . فضلا عن أن التزامات المواطنة المفروضة على أولئك المسئولين عن التربية ستكشف عن جميع الفروق التى نجدها بين المواطنين عموما .

إن الأمر الذى يحتاج إلى اهتمام منا هو مسئوليات المعلمين المهنية بعد تأكدنا من أنه لا يمكن تحويل المعلمين إلى أقلية ، وذلك بحرمانهم من حقوق المواطنة الأولية . أترى المدرسة معهدا قد يسهم بطريقة مباشرة فى إعادة بناء وتشكيل هذا العالم ؟ ! إنه لا يمكن مقارنة المدرسة بحزب سياسى أو بجمعية للمواطنين الذين اتحدوا معاً للقيام بعمل سياسى للقضاء على آفة اجتماعية معينة . ومن جهة أخرى ، إن للمدرسة عملا إيجابيا تقوم به فيما يتعلق بالحياة كما هى ، وأيضا فيما يتعلق بتلك الصور للحياة المتحسنة التى تتطلب عناية ناقدة مستمرة .

إن آثار التربية عميقة . ومع ذلك ، فلا تتبدى هذه الآثار إلا فى المستقبل . إن عليها أن تنتظر الإسهام المتأخر للأطفال الصغار فى شئون ثقافتهم . إن ما يكلف المعلمون الأطفال الصغار القيام به فى عملهم اليومى بحجرة الدراسة سيكون له أثره فيما بعد عندما يصبح الأطفال الصغار مواطنين عاملين . وهذا هو السبب فى أنه يجب على المدرسة ألا تبعد عن الحياة إطلاقا ، أو بعبارة أخرى لا تختلف عن سابقتها ، يجب ألا تظل أسيرة فى شباك العادات التى لا تمجد سوى أعمال الأجيال السابقة .

المسئولية المهنية والمواطنة

ليس من السهل دائما أن نتتبع الحد الذى يفصل بين مسئولية المربى كمرب وحقوقه كمواطن . وتؤدى هذه الصعوبة بدورها الى العجز — فى بعض الحالات المعينة — عن التفرقة بين الاتجاه المهنى الصحيح للمربين المنضمين إلى نقابة معينة وحق المربى — كمواطن حر — فى أن يعتنق ما يشاء من الآراء التى يعتقد هو أنها صائبة ؛ بما فى ذلك بعض الآراء التى يرفضها معظم زملائه .

إنه لمن السهولة بمكان أن نقسم المعرفة إلى أقسام منعزلة ، وفى الحقيقة إنه لمن السهل تفتيت الحياة بغير ذكاء كبير ، كما اكتشف أكثر من رجل من رجال الأعمال عندما اضطرته الاهتمامات الدينية — التى كان يأخذها قضية مسلمة — إلى أن يعكس تلك الاهتمامات على عمله اليومى طوال الأسبوع ، ولكن المربى يقوم بعمله أيضا ، وهو مساعدة الأفراد على ربط حياتهم بعضها ببعض عن طريق إعادة البناء التأملى المستمر لمعارفهم ، وبصيرتهم وقيمهم . وإن المربى لعلى ثقة بأنه سينتهى إلى إدراك هذه النتيجة عندما يفكر فى عمله الأساسى تفكيرا جديا . وعلى ذلك ، فهو لا يرغب فى تفتيت حياته الخاصة . ويجب عليه ألا يفعل ذلك . ويجب أيضا ألا يرغمه الاقتراح بأن يفرق بين نشاطه المهنى ونشاطه السياسى على أن يفعل هذا . ويجب أن يقودنا المفهوم الصحيح لوظيفة المدرسة فى المجتمع الحر إلى تكوين المبادئ المعينة الموجهة ، على الرغم من أنه لا يمكن إطلاقا أن تحل الأشياء المجردة فى النهاية محل اشتراك المعلم الشخصى فكريا فى تقرير وضع الحد الفاصل ، حسبما يقتضى كل موقف على حدة.

وربما كان من المفيد أن نرجع إلى وجهة النظر التى اتخذناها حيال حجرة الدراسة فى الفصول السابقة ، وأن نتذكر أنه يجب أن تكون طبيعة حجرة الدراسة انعكاسا للمدرسة بأسرها . ولقد نادينا بخلق الجو الذى يستطيع فيه الاعتبار التأملى الناقد للمعرفة أن يدفع عجلة الإعادة المستمرة لبناء الخبرة إن أقل شىء نقوم به لكى نجعل خلق هذا الجو أمرا ممكنا هو إدراكنا أن تنميته تفكير التلاميذ هو الخيط الذى يربط عمل المعلمين فى جميع ميادين التدريس وفى جميع مراحل التعليم . ولم نضع هذا التأكيد لأسباب عاطفية أو خفية ، ولكن نتيجة لإدراكنا للحقيقة التى نكررها ثانية لأنها كانت موجهة لنا فى كتابة هذا الكتاب ، وهى أن التفكير سبيل الخبرة المربية . إن اهتمامنا منصب على تحسين عملية التعلم (وعلى تحسين التدريس بالطبع لأنه سيجعل تحسين التعلم هذا ممكنا) ، ومن حسن الحظ أن هدف تحسين التعلم هذا ، وفقا لما التزمنا به بعد ذلك ، يتطابق مع تحسين الظروف الإنسانية التى تشير إليها الآمال الديموقراطية . ومع ذلك مما هو متضمن هنا أكثر من مجرد التطابق . إن فهمنا للتعلم وفهمنا للديموقراطية قد تقدما معا ، وبعبارة أدق ، لقد تطورا لدرجة أنه تركت الحرية للأفراد لا تخاذ كل منهما موضوعا للدراسة . وإذا ذهبنا إلى أبعد من هذا قلنا إن النمو سيعتمد على المحافظة على هذه الحرية . وعلى هذا ،

فالمسئولية المهنية المستمرة هي حماية جو حجرة الدراسة من كثير من العناصر التي قد تفسده . فربما نتوقع في الثقافة الجمعية دائما أن ينظر الأفراد والجماعات إلى المدارس على أنها وسائل لتنمية أغراضهم الخاصة ، أو إذا أخفقوا في هذا ، فإنهم يشكون في أنها آلات في أيدي بعض الأفراد الآخرين . إننا نأمل أن تقل الضغوط التي تحصر التربية في نطاق الحدود الضيقة لمصالح الأفراد والجماعات الخاصة كلما ازداد وعي أفراد الشعب . ولكن يجب ألا نعتمد على هذا إلا فيما يتعلق بالأهداف البعيدة . إننا في حاجة إلى بعض الوقت لكي نكون لدى الأطفال الصغار الاتجاهات التي ستقودهم الى الحفاظ على احترام الحرية خلال سني حياتهم الرشيدة .

إن الالتزام المهني بإيجاد الظروف التي تيسر للمعلمين الحرية في أن يقوموا بالتدريس ، وتيسر للتلاميذ الحرية في أن يتعلموا ، والمحافظة عليها (وبالطبع لا انفصام بين هاتين الحريتين) هو الأساس الوطيد الذي قد تتقاسمه المنظمات المهنية . ويتساوى في الأهمية أن نعتبر هذا الالتزام المهني مقياسا نحكم به على أوجه نشاط هذه الجمعيات وغيرها من الجمعيات المهنية الأخرى لرجال التربية .

ومع هذا فأهم مما سبق هو تنمية الوعي المهني للمنظمات التربوية المحلية وفي الولايات للقيام بمسئولياتها نحو خلق هذه الظروف التي تيسر حرية التفكير في كل حجرة دراسية والمحافظة على هذه الظروف . إن المدارس ، أو بعض حجرات الدراسة ، تشعر بالشدة المتناهية للضغوط التي تقيد نشاطها على المستويات الأكثر تقاربا بعضها من بعض في العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي . ويجب على الوعي المهني الذي يعتنقه الجميع أن يرغم المجتمع المحلي في هذه الحالة على التفكير في السبب الذي من أجله يقيم الأفراد الأحرار المدرسة . يجب ألا يتخلى الزملاء عن المعلم أو الإداري عندما تقوم في وجهه الصعاب ، لأنه حاول أن يدفع قدما بما يجب أن نؤمن به جميعا كالتزام مهني نتقاسمه جميعا .

المكانة المهنية

إن الظروف التي يعمل فيها المربون ظروف معقدة ومقلقة . ولكن لاينمي معنى هذا الالتزام المهني إلا في ظل خصائص هذا الموقف . فقد يطلب مثلا من أي نظام

تعليمى ، أو مدرسة معينة ؛ أو مدرس بالذات ، أن يستبعد كتابا (وليكن مثلا كتابا من تأليف ماجرودر ، أو مزى ، أو رج) أو قد يطلب منهم أن يمتنعوا عن معالجة موضوع معين (وليكن مثلا موضوع العقد الجديد ، أو نظرية التطور ، أو نقابات العمال ، أو الكنيسة الكاثوليكية ، أو مشروع وادى التنيسى)ولقدتنوعت الاستجابة المهنية فى مثل هذه المواقف فى الماضى وتدرجت من الدفاع عن المؤلف فى حالة طلب استبعاد الكتب أو المناداة بموقف معين — تجاه إحدى القضايا — يدعو إلى الرضا وقلة الاكتراث .

ومن وجهة النظر المهنية ، يجب ألا يكون تعيين الموقف الصحيح أمراً صعباً . ويجب رفض جميع مثل هذه المطالب بأدب ولكن بحزم . أما إذا أصروا كما سيفعلون بكل تأكيد ؛ فيجب أن تطرح هذه الموضوعات أمام ممثلين لجماعات المواطنين للمناقشة . فقد تكون الجماعة الضاغطة قوية جداً فى مثل هذه الظروف بحيث لايستطيع المربون صدها ، ولكن إذا كان الأمر كذلك فيجب أن تكون مسئولية تغيير البرنامج التربوى بطرق تخالف الالتزام المهنى لرجال المدرسة فى العالم الحر من وضع أفراد الشعب عامة.
وإذا خشى البعض من فقدان وظائفهم فى ظل مثل هذه الظروف ، فإنهم على حق غالباً فى خوفهم هذا . ومع ذلك فإنه من الصعب فصل جميع رجال المهنة بأكملهم من وظائفهم . وعلى أية حال فإنه لأمر يستحق الاهتمام أن نستغل فرصة اكتساب أصدقاء مؤيدين للتربية فى الموقف الصريح الذى تدور فيه المناقشة التى يشترك فيها ممثلون لرجال التربية يؤيدون هدفا مهنيا واضحاً للعيان. وإنها لمخاطرة أفضل من وجهة نظر الصحة التربوية وسلامة المجتمع — من أن نسترضى ممثلى التحيز والتحامل . فى الحالة الأخيرة ، سيفقد الأصدقاء الذين كان من الممكن اكتسابهم . أضف إلى ذلك أن مثل هذا الموقف يعتبر دعوة للجماعات الأخرى إلى استخدام الضغط على المدارس.

إن مايجب أن نتجنبه فى مثل هذه المواقف هو إصدار التصريحات المهنية التى تؤيد كاتباً معينا بحيث تنكشف عن أنه « شعلة الحق الصادقة » أو تعضد « موقفا » معينا إزاء إحدى القضايا بغية إثبات أن جميع أولئك الذين يخالفون ذلك الموقف جهلة أو أسىء توجيههم . إن بعض أفراد الهيئات المهنية لواثقون بأنهم سيعارضون إذا ما اتخذنا ذلك الاتجاه . ولقد عانى الكثير من الهيئات من الحزازات الداخلية لإصرار بعض أفرادها على اتخاذ ذلك الموقف . وليس بعض المؤلفين المعينين موضع

جدال ، بل إن حق استخدام الكتب هو موضع الجدال وليس تأييد جانب معين من إحدى القضايا موضع جدال كذلك ، بل إن حق مناقشة الموضوعات — أية موضوعات تتعلق بالمادة الدراسية للفصل — هو موضع الجدال وليس لحق استعراض أنواع التحيز والتحامل أمام التلاميذ أى سند من التأييد المهنى . إن حق خص التحيز والتحامل له هذا التأييد المهنى . ويجب على رجال المهنة ألا يقوموا بأى عمل إطلاقا عن طريق هيئاتها الرسمية (وهناك الكثير من هذه الهيئات بقدر ماتوجد هناك مصالح مهنية مشتركة) إلا إذا كانوا على ثقة بأنهم يقومون بهذا العمل على أساس لا يمكن مناقشته ، ألا وهو أن مصلحتهم الرئيسية هى خلق جو ذى فاعلية فى عملية التعلم .

وليست جميع الحوادث أو الظروف التى تؤثر فى جو المدرسة أو حجرة الدراسة — كما يبدو لأول وهلة — من الأمور التى تهمنا تربويا . ومع ذلك فالكثير منها يهمنا تربويا . إن ظروف الحياة الاقتصادية والإجتماعية التى تحرم بعض التلاميذ من أن تتاح لهم فرصة عادلة للاشتراك فى أوجه النشاط العادية للشباب مع الأفراد الآخرين ، أو الظروف التى تؤدى الى نشر الخوف وصب الأطفال فى قوالب متماثلة ، وزيادة ظاهرة مخالفة القانون بين أفراد المجتمع عامة أو جزء منه ، واهتمام البالغين المستمر بالكسب المادى اهتماماً بالغا لدرجة توحى بأن الدوافع الأخرى ليست جديرة بنفس الاحترام ، وتنكر المجتمع المحلى للاهتمام الأصيل بالتربية ، وذلك بإعطاء المعونات السخية للبرامج الرياضية للمدرسة فقط — إن كل هذه المواقف وما يماثلها تثير المشكلات التى يجب على رجال المهنة أن يفكروا فيها من الناحية المهنية . ولقد أشار «اروين ادمان» ذات مرة إلى أن « روح النقد الواعى أمر ضرورى ، لا للثقافة الحرة فحسب ولكن للمجتمع الحر أيضاً . » وأضاف إلى هذا القول أنه « لا يمكن تنمية هذه الروح إلا عند أولئك الذين يتوافر لهم الكساء والمسكن والطعام بدرجة كافية حتى يستطيعوا أن يفكروا برصانة وتيقظ ، وأن يشعروا بالمساهمة فى سبيل الصالح العام . (١) »

ولا يستطيع رجال المهنة أن يظلوا عديمى الإحساس بحركة الثقافة التى تحيط

(١) اروين ادمان فى كتابه Fountainheads of Freedom ص ١٨٩

بهم واتجاهاهم . ولقد أظهر رجال المهنة هذا الاتجاه مرات متعددة ، فعندما وجدوا أن الأطفال لم يشتمل طعامهم على اللبن ، عملوا على توفيره لهم (وذلك باللجوء إلى التبرعات من المرتبات الهزيلة قبل تطبيق برامج الوجبة الغذائية بالمدرسة). كما وفروا الملابس أو حصلوا عليها للتلاميذ الذين دفعهم العرى إلى البقاء بالمنزل ، كما سمحوا لأولئك الأطفال الذين ترهقهم ساعات البقاء بالمنزل بأن يستريحوا فى المدرسة . ولقد كان اهتمام رجال المهنة فى كل حالة أمراً بالغاً ، هذا إلى جانب العطف الطبيعى من جانب البالغين ذوى الحساسية بهذه المشكلات . والأطفال الذين تنقصهم هذه الضروريات ليسو بأحرار فى أن يتعلموا مهما كان جو حجرة الدراسة مشجعا . ومع ذلك ، فليس من السهل أن نبقى اهتمام رجال المهنة فى مثل هذه المواقف فى المقدمة . إن اتباع الطريق السياسى قد يبدو أقصر الطرق لتحقيق هـذه الغاية التى يمكن أن تنسى . ويسهل هذا النسيان حين تنخفض الروح المعنوية ومعنى هذا أن التغيير فى الوسائل قد يؤدى إلى تغيير مماثل فى الغايات .

الصراع بين الآراء أمر طبيعى

إن أعضاء الجماعات المهنية لم يقدوا من نسيج واحد ، فمثلا قد يؤمن البعض بصدق أن اشتراكية الاقتصاد المفتوحة — اشتراكية الحكومة فى الحقيقة — هى السبيل الوحيدة لمعالجة الظروف الاقتصادية المضطربة معالجة سليمة . ويؤكد الآخرون إصرارهم على أن الرجوع الى نظام الاقتصاد الحر حرية تامة سبيل أفضل لحل تلك المشكلات . ولا يقل الآخرون — وهم كثيرون — تأكيداً أن الهدف الذى نضعه نصب أعيننا هو التقدم المطرد نحو خلق الظروف الثقافية والتربوية التى تتيح أقصى فرصة ممكنة للجميع ليكونوا أحرارا فى تفكيرهم وأن يسمحوا لمجريات الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أن تسير كما يحلو لها .

وتصر الجماعة الأخيرة على إتاحة الفرصة للجميع كمواطنين بأن تنتشر آراؤهم . ومع ذلك ، فسيصرون أيضا ، بدرجة متساوية ، على ألا يستخدم أى شخص المدرسة كأداة لإشعال نار الحرب السياسية . ومن ناحية أخرى ، ستستخدم هذه الجماعة نفوذ المهنة ، فى إطار مهنى ، لتعريف الجمهور بالحاجة إلى تذكر أن الظروف غير المريبة فى الإطار الثقافى ستعمل على الغاء الجهود التربوية التى تقوم بها المدارس . فالوظيفة

المهنية على هذا المستوى هى شغل تفكير الجماهير فى التأمل الجاد فى المشكلة التى خلقها التناقض الظاهر من طلبنا للمدارس أن تنفذ برامج تقوضها الظروف الثقافية. وليس هناك من مثل أوضح لهذا التناقض الظاهرى فى أى مجال من طلب الجمهور أن تزيد المدارس من اهتمامها بالتعاليم الخلقية والروحية (أو حتى الدينية) فى حين تنافى أفعال الجمهور نفسه المثل العليا التى تتضمنها تلك التعاليم .

إن الصعوبة التى نحن بصددها هى إحدى الصعوبات التى حيرت الهيئات التربوية المهنية باستمرار . ولا يزال أعضاء تلك الهيئات من ذوى العقليات الصلبة التى تميل إلى المخاطرة فى صراع مستمر — فى مرحلة وضع سياسة تلك الهيئات — مع الأعضاء ذوى العريكة الأكثر لينا والأقل ميلا إلى المخاطرة . وكل منهم يريد أن يعيش فى مجتمع سليم ، وأن يقيم مدارس صالحة بطبيعة الحال . ولكن الفريق الأول قلق لأنه يريد استخدام الطرق الحديثة الوصف برغم أنها محدودة ، على حين يظهر أن الفريق الثانى مصر على أن يتهادى عبر الطرق المستهلكة التى لا يتم إصلاحها إلا عندما يصبح السفر بواسطتها مستقبلا أمرا مستحيلا . وعندما تصبح هذه الفروق ملحوظة لدرجة كبيرة ، فربما تكون الهدنة السافرة هى الحل الوحيد لذلك الموقف ، مع ظهور هيئات جديدة . وفى هذه الحالة ، لا يختلف المعلمون عن إخوانهم المواطنين لسبب وجيه جدا ، وهو أنهم يشاركون المواطنين الآخرين فى جميع مستويات القيم المفتوحة للثقافة الجمعية . ومع هذا يجب عليهم كجماعة مهنية أن يشاركوا فى هذا الالتزام ، وهو أن مدارس العالم الحر يجب ألا تستغل كوكالات للدعاية سواء لمجتمع جديد أو لمجتمع قديم .

وعندما تكون القيم الفردية والاجتماعية قيما جمعية ، فليس فى استطاعة المدارس أن تقوم بوظيفتها كممثلة لوجهة نظر واحدة ، بل يجب عليها أن تمثل الحالة التى تجعل تحقيق الجماعية أمرا ممكنا ، ألا وهى حماية حرية التفكير ضد تأكيدات وجهات النظر الخداعة التى تبدو واضحة أشد الوضوح لمعتنقيها لدرجة أنها تعمى أبصارهم عن مطالب وجهات النظر الأخرى . ولا شك أنه يجب على المدارس أن تفحص جميع وجهات النظر ، على أن تقوم بهذا تحت ظروف تأملية مربية . وبهذه الطريقة فقط ربما نأمل أن تزيل الغمامات عن عيون المصلح الجاهل المتحير ، أو المصلح الغيور الذى كرس نفسه للقيام بعمل ما .

وليس هذا بالموقف الضعيف كما يعتقد الفرد ذو العقلية الصلبة ، أو بالموقف الخطر كما يخشاه الشخص ذو العقلية اللينة . إن الإصرار على أنه لا توجد وجهة نظر خاصة بالرفاهية الاجتماعية لا تخضع للفحص أمر يحتاج إلى الكثير من الشجاعة وبخاصة إذا اقتنع الفرد شخصيا بأن الحياة الطيبة تعتمد فى الحقيقة على وجهة نظر واحدة وليس على وجهات نظر أخرى . ومع هذا يجب على رجال المهنة أن يستجمعوا هذه الشجاعة إذا كانوا يأملون فى الهرب من ضيق أفق أولئك الذين يتجه تفكيرهم كلية إلى مشكلات وضع الخطط التى تناصر القيم التى تم تقبلها من قبل كقيم نهائية .

إن التمسك بالحق فى خلق الظروف التربوية ــ داخل المدرسة والمحيط الثقافى ــ التى يعتمد عليها النمو المستمر للأفراد الأحرار هو أن نتخذ موقفا إيجابيا ، أى أن نتخذ موقفا مهنيا لا سياسيا . إنه لا يمثل ضعفا أو تراجعا . إنه يمثل تقبل أداء الواجب الفريد الصعب الذى أوكله الأفراد الأحرار للمدرسة ــ حيث يجب ألا تقوم به إلا مؤسسة طليقة من الالتزامات السياسية المعينة ــ وهو : (١) نقل المعرفة والقيم حتى لا تضيع مكاسب الماضى و (٢) إعادة بناء المعرفة والقيم حتى تصبح مكاسب الماضى والحاضر خطوات أولى لمستقبل أفضل ، ولا تصبح أبوابا موصدة فى وجه هذا المستقبل

العاطفة نحو الحرية

ربما يتساءل القارئ بحق لماذا لا يقرر المؤلفان ، اللذان يظهر ولاؤهما للديموقراطية بوضوح خلال هذا الكتاب ، أن على رجال المهنة مسئولية إقامة تربية تعد الأفراد الأطفال الصغار فكريا وعاطفيا للدخول فى حياة المواطنة الديموقراطية وينتهيان إلى ذلك : لماذا يقتلان هذه المشكلة بحثا وتمحيصا ؟ إن مثل هذا الاتجاه اتجاه مغر . ومع ذلك ، فليس هذا بالاتجاه الذى يدعو إلى الكثير من الرجاء . فمما لا شك فيه أن مطالبتنا المدارس بأن تعمل على اطراد نداء الديموقراطية يتمشى مع العاطفة السائدة فى الثقافة ، وهو بهذا المعنى مطلب لا غبار عليه . ولكن التوجيه لا يتأتى من التعبيرات العاطفية الغامضة . إن الديموقراطية تعنى أشياء كثيرة وتأخذ أشكالا متعددة .

ومع هذا ، فعلى الرغم من أن الديموقراطية تعنى الكثير على وجه التحديد بالنسبة للكثير من الأفراد ، فإنها تعنى ، على مستوى آخر ، جميع الأشياء لجميع الأفراد ، وهذا هو الغموض في صورة مجملة . ومع هذا ، فقد يكون بعض الغموض مفيدا في هذه المرحلة . فليس لأى إنسان الحق في أن يقرر المعنى للأفرادالآخرين. ويميل بعض الأفراد إلى الاعتذار عندما يستخدمون هذا المصطلح (الديموقراطية) كنتيجة لهذا الغموض غالباً ، ويشير هذا الاعتذار إلى وجود عاطفة سائدة لا يمكن تجاهلها ، وهي عاطفة تعضد عدم وجود معنى ثابت للديموقراطية . وبالطبع ، يحمل المصطلح بالنسبة للبعض دائماً فكرة سيطرة الشعب على الحياة السياسية ، وبالتالى على الحياة الاجتماعية وقد استبدلوا الديموقراطية بالمصطلح الأثير لديهم وهو « الجمهورية » كلما أمكنهم ذلك ولكن لم يمنع هذا المصطلح من انتشار العاطفة الديموقراطية أبعد من حدودها السياسية التي بدأت بها ، كما لم يحل هذا دون إجراء تغيير في المجال السياسي نفسه ، وذلك تحت تأثير امتداد الناحية العاطفية لتضم مجال علاقة الإنسان بالإنسان بأكمله .

ويعتبر هذا أمرا يرثى له بالنسبة لأولئك الذين تدفعهم طباعهم إلى تحديد المعنى بصورة نهائية . وغالبا ما قد تبدو الحياة أقل اضطرابا لو نجح أولئك الأفراد في ذلك . ومع هذا ، يبدو أن الحقيقة هي أن المعيشة المفتوحة أكثر قابلية للحياة من المعيشة المغلقة مادمنا على وعى بما نقصده . وكما يقول « ت . ف . سميث »[1] الذى كتب من واقع خبرته كفيلسوف متبحر وكسياسي له نشاطه : « إنها دلالة بسيطة للطبيعة الجمعية من الناحية السياسية . إننا في أمريكا منذ البداية نسمى وطننا جمهورية في أيام الإثنين ، والأربعاء ، والجمعة . ونسميه ديموقراطية في أيام الثلاثاء ، والخميس والسبت » .

(١) T.V.Smith, The Democratic Tradition in America (New York : Farrar & Rinehart Inc. 941), p. 12.

« سبيل الحياة » خداع

إن المشكلة التى تواجه الأفراد المؤمنين بالديموقراطية ضد أولئك الديكتاتوريين المتعصبين هى مدى قدرتهم على الاستمرار على السير فى طرق غامضة ومبهمة . ويعتبر البعض أن هذا هو الطريق الذى سيؤدى إلى هلاك محتوم ؟ فهم يرون أن سبيل الحياة فى بعض المعسكرات السياسية الأخرى يحمل تهديدا مروعا للسبيل الديموقراطى للحياة لأنه يشرك المواطنين ، وخاصة الشباب الصغار ، فى التأييد العاطفى لبعض الأهداف المعينة التى توجه حياتهم نحو تحقيقها ، وإذا تحققت هذه الأهداف (ولا يسمح باحتمال فشل تحقيق هذه الأهداف إذا أرغمنا مجرى التاريخ أن يسير وفقا لعقيدة تعسفية) فسيأتى العصر الألفى السعيد للجميع . وهم يرون أنه يجب على الديموقراطية ألا تفعل أقل مما تفعله فلسفات الحكم فى المعسكرات الأخرى وإلا فإنها ستترك الشبان الصغار عاجزين بلا هدف يسعون لتحقيقه . إن حقيقة طرح هذه القضية بعينها عندما كانت ألمانيا النازية واليابان ، قبل هزيمتهما ، تشكلان خطرا على الدول الحرة ، لا تعتبر ردا على تلك المجادلة ، رغم أنها قد تبدو كذلك لأول وهلة .

ولكن تبقى لدينا نقطة هامة يجب علينا أن نبحثها . فماذا نعنى « بسبيل الحياة » سواء أكان سبيلا ديموقراطيا أم غير ديمقراطى ؟ وكما عبر أحدمؤلفى[1] هذا الكتاب فى إحدى المناسبات :

« هل نعنى بذلك أن لكل طريق جوهرا داخليا يستطيع جميع من يعيشون على صلة به أن يدركوه ويتفهموه ؟ فإذا كان الأمر كذلك ، فلا يملك أى سبيل منهما الصفات التى تؤهله ليكون سبيلا للحياة . فهل الديموقراطية اليوم غير الديموقراطية بالأمس قبل أن تمنح النساء حق الانتخاب ؟ وماذا نقول عن سبيلنا للحياة عندما كان القانون يسمح بإقامة مدارس للبيض وأخرى للملونين ؟ وهل كان سبيلنا للحياة

(١) H. Gordon Hullfish, "Educating for Democracy" and address presented at the Cooper Union, New York City Jan. 1955, American Association of University Professors Bulletin Vol, 41, No. 2. (Summer 1955) pp 261-262.

أكثر وضوحا على الحدود عندما كان الفرد ينفذ القانون بنفسه ؟ ومتى نستطيع أن نقف ونقول : « هذا هو السبيل ، ولنسرع باتباعه ؟ » ثم ألم يكن للديموقراطية وجود عند ما لم تكن تسمع عن الاتحادات ؟ ومن منا نعتبره حجتنا فى هذا الأمر ؟ أهو المؤرخ ، أم السياسى ، أم رجل الأعمال ، أم رجل الدين ، أم المربى ، أم الفلاح ، أم عامل المنجم ، أم العامل فى المصنع ؟ وما هو الشىء الذى يتصارع إذن ، عندما نتحدث عن السبل المتناقضة والمتصارعة للحياة ؟ وهل نختار مظهرا واحدا (وليكن نظام الحزبية) أو اتجاها وسطا (وليكن الإيمان بوجود سلطة إلهية) أو حقيقة تاريخية (وليكن الاعتماد عموما على المبادأة الفردية فى الأمور الاقتصادية) لتكون نقطة التباين ؟ .

فإذا كانت الحياة فى أمريكا تختلف عن مثيلتها فى إنجلترا ، أو فرنسا ، أو السويد أو الدانمارك ، أو النرويج – وهى فعلا تختلف – فهل نشاركهم فى سبيل ديموقراطى واحد للحياة ؟ هذا السؤال يثير الشك فى أن تعبير « سبيل الحياة » له فائدته التى تبدو من استخدامه . ولقد تحول هذا التعبير ليصبح غطاء يحجب الكثير من الاختلافات التى يخفيها ، ويقود الأفراد إلى افتراض وحدة العقيدة والسلوك عندما ينعدم وجود شىء مثل هذا ، أو إذا أدركوا هذه الحقيقة فإنهم يصرون على إمكانية تحقيق هذه الوحدة .

إن ارتيابنا فى مدى فائدة الإشارة الى الديموقراطية كسبيل للحياة لا يعنى ارتيابنا فى تميز العاطفة الديموقراطية . فلقد أشرنا سابقا إلى وجود عاطفة سائدة بين أولئك الذين يختلفون مع هذا فى الطرق التى لها مغزاها فى تفسيراتهم المعينة للديموقراطية ، وفيما يقدمون من مقترحات لاطرادها . ومما لاشك فيه أن سبل الحياة متضمنة فى مفهوم الديموقراطية ، ولا تتضمن الديموقراطية سبيلا معينا للحياة . وليست العاطفة الديموقراطية مجرد إلهاب للعواطف . إن ما هو متضمن هنا هو الاستعداد السائد أو نوع العلاقات الإنسانية الذى يقود الأفراد إلى تقاسم الإيمان بأنه توجد سبل أفضل لتسوية الاختلافات العادية التى تنشأ بينهم من الالتجاء إلى أساليب العنف سواء استخدمت هذه الأساليب بطرق احتيالية أم تهورية .

وأدى هذا الإيمان إلى ابتكار أساليب للمناقشة والتشاور ، وإلى تقدير وظيفة اتخاذ حل وسط لتسوية المنازعات ، والى الاعتماد على القانون كدعامة راسخة

مستمرة وسط هذه الاختلافات . وقد نما من هذا الأساس الإدراك بأن الحكومة قد تمارس القيادة بجدارة فى أى مظهر من مظاهر الحياة الوطنية حيث توحى العادة أو السلطة المكتسبة فجأة إلى البعض بأن لهم الامتيازات التى تخول لهم حرمان الآخرين من الفرص التى تتيحها الديموقراطية لهم . وليس هذا بمحض المصادفة ، إننا نتجه إلى المحاكم لإعلان أن الاتجاهات التى تحرم الأفراد من الفرص الديموقراطية اتجاهات غير قانونية – سواء أكانت فى التعليم ، أم فى العلاقات بين العمال وأصحاب العمل ، أم فى اتحادات العمال ، أم فى المعاملات التجارية أم فى التفرقة بأى صورة من الصور ضد الأقليات . ورغم كل هذا ، فنحن غير ثابتين بصورة فاضحة سواء فى تعبيراتنا عن إيماننا أو فى تنميتنا لأساليبنا الإجرائية . كما أننا قلما نكون واضحين تمام الوضوح .

الالتزام الأساسى

إنه لمن الواضح أننا يجب أن نبنى على ماحققناه فى الماضى ، مهما كانت أخطاء هذا الماضى . وعلاوة على هذا ، إن بناء سبيل للحياة (اذا كان هذا يعنى أكثر مما قد أسميناه « بالعاطفة السائدة ») سيهدد النتائج المشبعة للمشاركة ، وهى النتائج التى نسجتها اختلافات وجهات النظر وحولتها الى اتفاقات حصلنا عليها باطراد . إن العمل على توقف هذه العملية فى الوقت الحاضر لصالح الوصول إلى اتفاق نهائى لن يكون بالصفقة الرابحة . إن بناء مثل هذا السبيل للحياة يحمل نوعاً من التحدى المثير لبعض الأفراد ، وهو تحد يقبله الأفراد ذوو النوايا الحسنة ، سواء أكانوا من أهل اليمين أو اليسار . كما أنهم على استعداد لإنتاج عدد كبير من التصميمات لإعداد بناء المجتمع ويستتبع هذا أنهم على استعداد لتنظيم — وربما لتشكيل — البقية الباقية من الأفراد . وبالطبع ، ليس من الخطأ فى شىء أن نخطط للتخلص من الآفات الاجتماعية . إنه لمن حسن حظنا أن أسلافنا كانوا أحراراً فى وضع التخطيط اللازم ، وفى التحليق بخيالهم للاختيار من بين بدائل الحياة . وسيكون هذا من حسن حظ الأجيال القادمة إذا حافظنا على مثل هذه الحرية .

وهكذا يصبح التزامنا الأساسى هو أننا لا ينبغى لنا أن نرفض أية خطة أو أى تصميم رفضا تعسفيا ، بحجة أنه غير جدير بالدراسة أو الفحص ، ويجب أن يكون

لواضعى التخطيط الحق فى الإدلاء بآرائهم . ويلزم هذا الحق الفرد أن يكون حكما إلى أقصى درجة ممكنة فى الاختيار من بين هذه الخطط . ولا يلتزم مقدما باتباع أية خطة معينة . كما أنه يحتفظ لنفسه بحق استخدام أكبر قسط ممكن من الذكاء لتقرير التزامه ، كما استخدمه فى وضع الخطة . ونحن نعتبر هذا لب العاطفة الديموقراطية ويتضمن سبيلا متميزا لمواجهة الحياة . ويعتمد هذا السبيل على إتاحة الفرص المستمرة لجميع المواطنين للمساهمة فى وضع القرارات التى تعتبر أساساً للحياة العامة ، وفى الوقت ذاته يعتمد هذا السبيل على مشاركة المواطنين فى احترام وحماية اختلافات وجهات النظر فيما بينهم . وأولئك الذين يواجهون الحياة بهذه الروح يعرفون أنهم لن يحصلوا على أى مكسب من المكاسب اذا ما حلت النهائية والقوة محل المرانة والذكاء .

ولا تزال هناك نقطة أخرى ، خاصة بالتلاميذ ، يجب علينا أن نبحثها . فإذا كان المعلمون (كمعلمين) ملتزمين بعملية التفكير بدلا من بعض القيم الاجتماعية المحددة التى يجب أن يدفع بها التفكير الى الأمام ، فما هو نوع التلميذ الذى يعتبر نتاج هذا الاتجاه ؟ فإذا كان يطلب من التلاميذ فى خبراتهم المدرسية أن يفحصوا ويعيدوا فحص الأفكار والمقترحات ، أفلا يعتقدون فى النهاية أن التفكير ليس بكاف دائما للوصول الى إصدار القرارات؟ أو لا يمكن أن تكون النتيجة أن التلاميذ سينظرون الى التفكير على أنه مجرد تمرين مدرسى مطلوب ، وأنه لا معنى له فى الحياة العامة مثل الكثير من التمرينات الأخرى ؟ .

إن هذه الأسئلة ليست بأسئلة تافهة . فالواقع أن برنامج المدرسة الذى يترك التلاميذ دون أية أسس موجهة لهو برنامج يدعو إلى الأسف . ولكن ما هى هذه الأسس الموجهة التى تنبثق من الثقافة الجمعية ؟ أمن هذه الأسس التى فى متناول أيدينا أن المدرسة تختار هذه الأسس ثم تعمل على أن ينمى التلاميذ الالتزام بها ؟ فإذا كان الأمر كذلك ، فهل يبلل الفرد إصبعه ويرفعها إلى أعلى ، كما هو الحال عند لاعب الجولف ، لكى يرى فى أى اتجاه يسير تيار الاهتمام الاجتماعى فى وقت معين ؟ إن هذه الأسئلة ليست أيضاً بالأسئلة التى تتسم بالتفاهة .

والحقيقة هى أن التربية الصالحة للمجتمع الديموقراطى ليست سهلة الصياغة . ولكن ربما كانت هناك نقطة واضحة فى هذا الأمر . إن خبرة القيام بتقويم تأملى

تعتبر خبرة مواتية على الأقل كأساس لنشيد عليه صروح الرجال الأحرار ، وبالطبع ، يؤمن المؤلفان أن خبرة القيام بتقويم تأملى خبرة مواتية بدرجة أكبر ، لأنهما يعتقدان أنه لا توجد الثقافة التى تستطيع أن تقول الكلمة الأخيرة إطلاقا . وهما يشتركان فى الإيمان مع جون ديوى بأن « دعوى أن الذكاء سبيل أفضل من بديلاته كالسلطة ، والتقليد ، والانحراف ، والجهل ، والتحيز ، والشهوة ، ليس بالدعوى المغالى فيها إطلاقا »[١] وهما لا يعتقدان ، كما لا يعتقد ديوى ، أن « الذكاء سيسيطر فى يوم ما على ماجريات الحوادث » أو أنه يحمل فى صلبه ضماناً سينقذ الإنسان من « التخريب والدمار » . ولكن ، كما أشار ديوى : « إن المشكلة مشكلة اختيار ، والاختيار ، دائما اختيار من بين أمور بديلة »[٢] .

فإذا فكرنا قليلا فى التلميذ ، بدلا من التفكير فى القيم التى يود بعض البالغين أن يخلدوها ، فإن الموقف قد يتضح بصورة مخالفة . فالتلاميذ — أولا وقبل كل شىء — ليسوا خلوا من القيم فى أى مرحلة من مراحل خبراتهم المدرسية ؛ إذ أنهم يولدون فى أسر تشعر بقيمتهم وتشعر بقيمة بعض الخبرات لهم وللأسرة بأكملها . والأسر جزء من المجتمعات المحلية ، والمجتمعات المحلية جزء من الولايات ، والولايات جزء من الوطن ، والوطن جزء من العالم . فهم تهاجمهم — إن صح هذا التعبير — موجات من قيم كثيرة أثناء مراحل نضجهم . وهم لا ينمون محايدين كحياد الخضراوات أو الآلات . وتتكشف هذه الحقيقة فى أية حجرة دراسية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن معتقداتهم .

وتتكشف حقيقة أخرى فى مثل هذه المواقف ، ونحن نرى أنها حقيقة هامة ، ألا وهى : أن الشبان الصغار فى ثقافتنا الجمعية ينمون المعتقدات (والاعتقاد فى هذا المستوى عبارة عن استعداد للعمل) ، كما أنهم ينمون الالتزامات (والالتزام فى هذا المستوى عبارة عن التصميم الصريح للقيام بالعمل ، حتى ولو كان الفرد نفسه هو الذى يستمع وحده إلى التعبير عن هذا التصميم) . وغالبا ما ننكر هذه المعتقدات

---

(١) John Dewey Experience and Nature Chicago , Open Court Publishing Company 345 p. 437.

(٢) نفس المرجع السابق ص ٤٣٧ .

والالتزامات بعضها بعضا . وباختصار يعكس التلاميذ صورة لعدم الثبات أو عدم الانسجام مع العالم الذى يعيش فيه الكبار . وليس من قبيل المصادفة أن بعض الطلبة البيض يضايقون الطلبة الزنوج الذين يحاولون الالتحاق « بمدارسهم » ، وكل هذا باسم الديموقراطية . إن سلوكهم انعكاس لالتزامات معظم البالغين فى مجتمعهم — سواء فى الشوارع أو الكنائس ، أوالاجتماعات الوطنية أوالملاعب . كما أنه ليس من قبيل المصادفة أن سلوك التلاميذ الآخرين فى نفس تلك المجتمعات يعكس الالتزامات الكريمة المتسامحة للبالغين الآخرين . ولا يشب الشبان الصغار فى «فراغ قيمى» ، كما أنهم لا يتركون قيمهم خارج حجرات الدراسة قبل دخولها ، بل يجب عليهم ألا يفعلوا ذلك .

والموقف بهذه الصورة موقف محير . ولا غرو أن الأفراد المصلحين يودون أن يجدوا له حلا . ولكن ما هو الحل الصحيح ؟ إن غرس الحقيقة فى الأفراد فى صالح الالتزامات الصحيحة أمر مرفوض فى الحال . ولا يستطيع أى فرد ممن يهتمون اهتماما جديا بالعملية التربوية أن يعضد هذا الاتجاه . ومع ذلك ألا نستطيع أن نضيف لمسة عاطفية إلى البرنامج المنطقى التأملى حتى نكسب مؤيدين لتلك القيم الإنسانية التى يجب أن يتمسك بها الأفراد ذوو الكرامة ؟ إنه سؤال ملائم ؛ لأن مستقبل هذه القيم الإنسانية مزعزع فى الوقت الحاضر . ومع هذا ، فإن هذا يشير إلى تكوين التزامات غير معقولة . كما أنه يشير ، بالإضافة إلى ذلك ، إلى فصل التفكير عن العمل ، وهذا يتعارض مع موقف المؤلفين . ألا وهو أن التأمل هو فى حد ذاته أسلوب من أساليب السلوك .

ولا يتأتى التأمل كما يتأتى عمل الآلة بارداً واضحا منطقيا ، بل يتأتى كنتيجة لعجز الفرد عن إتمام السلوك (الصريح أو الضمنى) الذى يهتم هو بإتمامه . إن العملية التأملية تتم أثناء استمرار خبرته (ويتضمن هذا المشاعر ، والحساسيات الجمالية ، والتوترات الجسمية ، والدوافع التى لا يعبر عنها ، وما شابه ذلك) .

وإنه لمن الخطأ أن نفترض ضرورة إضافة العوامل العاطفية والتوترية إلى نتائج التساؤل التأملى لكى نحث المفكر على القيام بالسلوك (مع نظرتنا الى المفكر كشخص يشاهد بتأمل السلوك المتحيز والمشحون عاطفيا) . إن هذه النظرية تبعد التفكير عن الدائرة الإنسانية التى يجب أن يكتسب صفته منها . ولكى نعبر عن هذا

الأمر بصورة فجة إلى حد ما ، نقول إن وظيفة السلوك التأملى هى العمل على إبعاد العناصر العاطفية أو غير المنطقية من أن تهدم ذلك التفكير . إن تلك العناصر الأخيرة موجودة دائما ، وهى ليست فى حاجة إلى أن نقدمها كجزء من أجزاء الخبرة .

إن الشىء الذى نحتاج إلى تقديمه للتلاميذ هو أن نلتزم التفكير ذاته ، وأن يكون التزامنا بمعتقداتنا المعقولة خلال عملية التفكير التزاماً متزناً ولا يمكن أن يتم هذا إلا خلال الخبرة التى تتيح للتفكير عملا يقوم بأدائه ، أى تتيح له عملا يؤدى إلى خلاف نقدره فى السلوك فيما يتصل بالتفكير التأملى .

ولا ينبغى أن تشتمل هذه العملية على دفع مصطنع ، وإنما يجب أن تشتمل على فحص رزين مثابر — فى ظل ظروف تربوية — لتلك المعتقدات التى لدى التلاميذ والنتائج التى يترتب على التمسك بها فى حالة ظهور دليل يتحدى صدقها وصحتها ، وللنتائج التى تترتب على إعادة تنظيمها بطريقة معقولة . ويحتاج هذا الموقف إلى إخلاص كل من المعلمين والتلاميذ للقيام بهذا الالتزام .

وباختصار

لكى نصل بالنتائج إلى مداها بالنسبة للمدارس والثقافة عامة ، تلك النتائج الخاصة بالسلوك فى ضوء الالتزامات التى عبرنا عنها فى هذا الفصل ، فلن يكون هذا إلا بتكرار ما سبق . وهذا بالتأكيد غير ضرورى . ولقد خدمنا أهدافا متعددة على أية حال بصياغتنا الواضحة للالتزامات .

أولا

من الخطأ ــ ومما يؤدى بنا إلى سوء الفهم ــ أن نقول إن المعلمين الذين يؤكدون التفكير ليس لهم أنفسهم وجهات نظر فيما يتصل بالمسائل الهامة التى تواجه الجمهور . إن المسئولية المهنية ببساطة تلزم المعلمين بمساعدة النشء لكى يحققوا الفهم لهذه المسائل وليتوصلوا الى النتائج بأنفسهم . وبهذا الصدد ، ينتظر من المعلمين أن ينحازوا إلى جانب المبادأة والدفاع عن الظروف التربوية التى يعتمد عليها فى النهاية نمو التلاميذ نموا ذا مغزى . وهذا هو الالتزام المهنى الأساسى الذى ينبغى أن يوجه المعلمين حتى عندما

يجب عليهم أن يتوقفوا عن إظهار حزبيتهم بوضوح واهتمامهم كمواطنين ، وذلك لرغبتهم فى تحرير تلاميذهم من التقييد الظاهر أو الخفى .

ثانياً

إن القول بأن المدارس قد تفيد كوسائل سياسية يؤدى الى افتراض زائف بأنه يمكنها القيام ، فى ظل الديموقراطية ، بأكثر مما فى وسعها . وإن تقبل هذا الافتراض سوف يسلب الثقافة المؤسسة الوحيدة التى أنشأتها بحيث لا تلتزم مقدما بتعضيد مصالح خاصة كلما ظهرت المشكلات فى المجتمع . إن المدارس تمثل المصلحة الاجتماعية بصورة عامة وحسب، ونحن نسلم بأن هذا عمل صعب . إن مسئوليتها هى خدمة المجتمع عن طريق خريجيها الذين تتزايد معرفتهم وحساسيتهم وذكاؤهم الناقد .

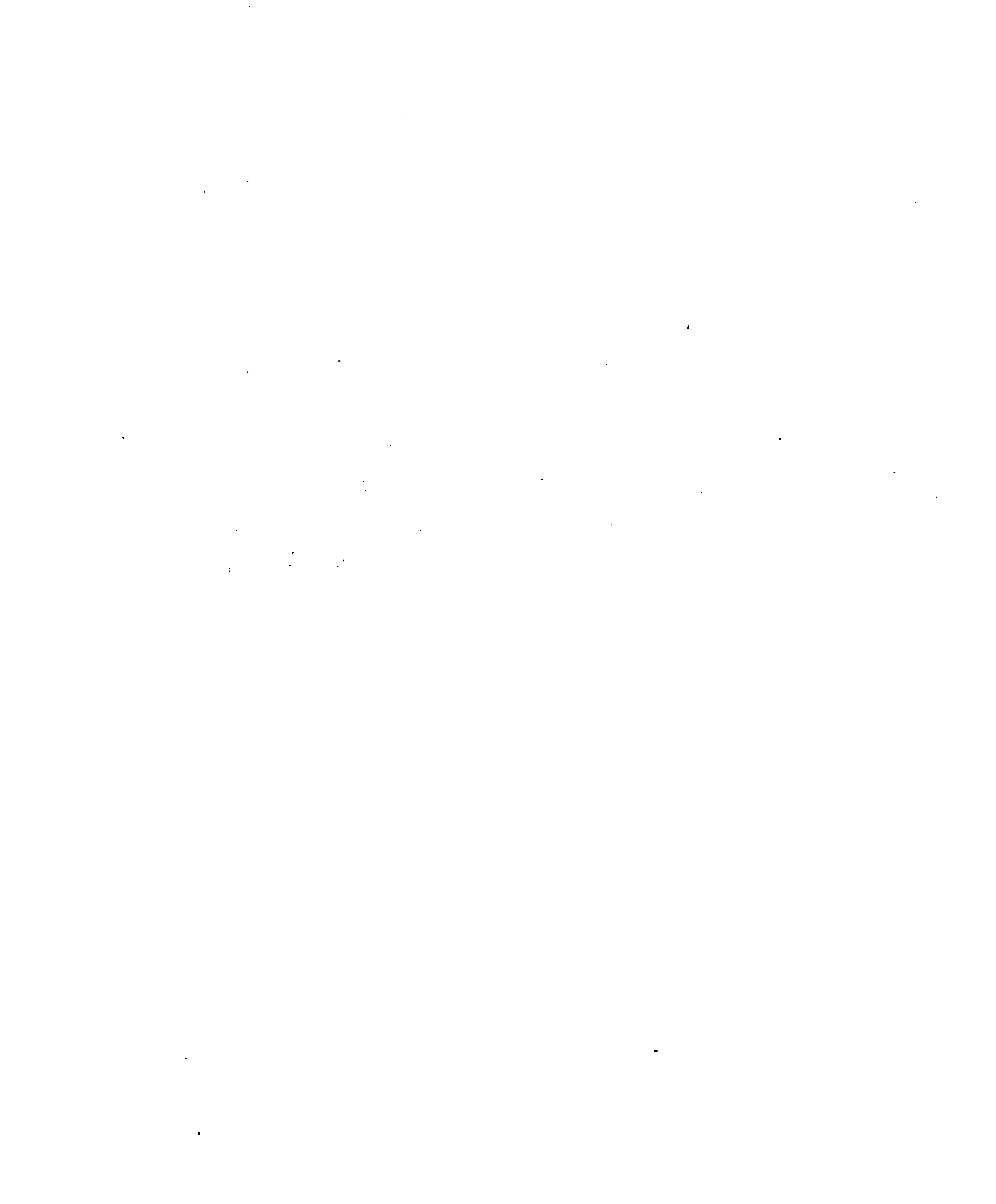
ثالثا

إن القول بأن المدارس قد تقوم بعملها السليم إما بالانسحاب من الموقف الاجتماعى، وإما بالاتباع الذليل الخاضع لتغيراته وصراعاته ، سيحرم الديموقراطية من وسيلة تحقيق الاتزان بين مكوناتها المتعددة ، والديموقراطية فى حاجة الى هذه الوسيلة . وحين تعرقل الظروف الثقافية جهود المدارس فى خلق الأحوال التأملية اللازمة لتنمية المواطنين فى عالم حر فإنه يصبح من مسئولية رجال المهنة أن يجعلوا هذه الحقيقة معروفة معرفة شائعة وبطرق تخرج بأساليبها التربوية عن جدران حجرات الدراسة . إن لدى المربين عملا إيجابيا يتحدى ذكاءهم ليقوموا به فى الثقافة الديموقراطية ، ولقد حان الوقت ليجدوا أساسا مهنيا يتقاسمونه .

ويراعى افتراضنا بصدد هذا الأساس أن العاطفة الديموقراطية لا تجبر الناس على أن يتشكلوا بشكل واحد بل تحررهم لكى يقوموا بالتزاماتهم ولكى يحققوا مستقبلهم عن طريق تفاعل الاهتمامات المستنيرة . إن القيد الذى يبدو معوقا لهذا هو أن كلا منهم يلتزم بالمراعاة الكاملة لحق كل فرد فى أن يقول قولته ، ولكن فكرة أن تفحص فحصا عادلا ، هذا القيد يعتبر قيداً بالنسبة لهؤلاء الأفراد الذين لا يهتمون بالحرية ، بل بالسيطرة على الآخرين . إن حق الأفراد والأفكار فى أن تسمع فى ضوء هذه الشروط يمثل مفهوما اجتماعيا ، إنه ليس موقفا فرديا يعارض بطبيعته كل أشكال

التخطيط الاجتماعى . إنه يعارض التقبل غير المعقول لأى خطة خاصة بالانسجام الاجتماعى .

إن الفرد لا يكتسب حريته بالخضوع لأفكار الآخرين الذين يدعون أنها صادقة . إنه يكتسبها حين يتم له ذلك بالعمل فى جهد عام لخلق الوسائل الاجتماعية التى تسهل تقاسم اتجاه تأملى تجاه المشكلات التى يواجهها الجميع . إن هذه الحقيقة هى التى توفر قاعدة لنمو المربين مهنيا . إن هذه الحقيقة هى التى تقضى على المربين بوجوب استخدام ما يعرفونه عن طبيعة التفكير والتعلم لكى يحسنوا قدرات التلاميذ على التفكير وينموها لطرق مهنية سليمة ، ولكى يزيدوا احترام التفكير فى ثقافتهم . إنها تخلق أمراً حتمياً لأنها تربط بين أفضل ما نعرفه عن التعلم وبين أفضل ما نعرفه عن علاقة الإنسان بأخيه الإنسان .



كشاف تحليـــلى

(أ)

(ث)

(ج)

(ح)

(خ)

(د)

(س)

(ش)

(ص)

(ض)

(ع)

(ف)

(ل)

(م)

نشر هذا الكتاب بالاشتراك

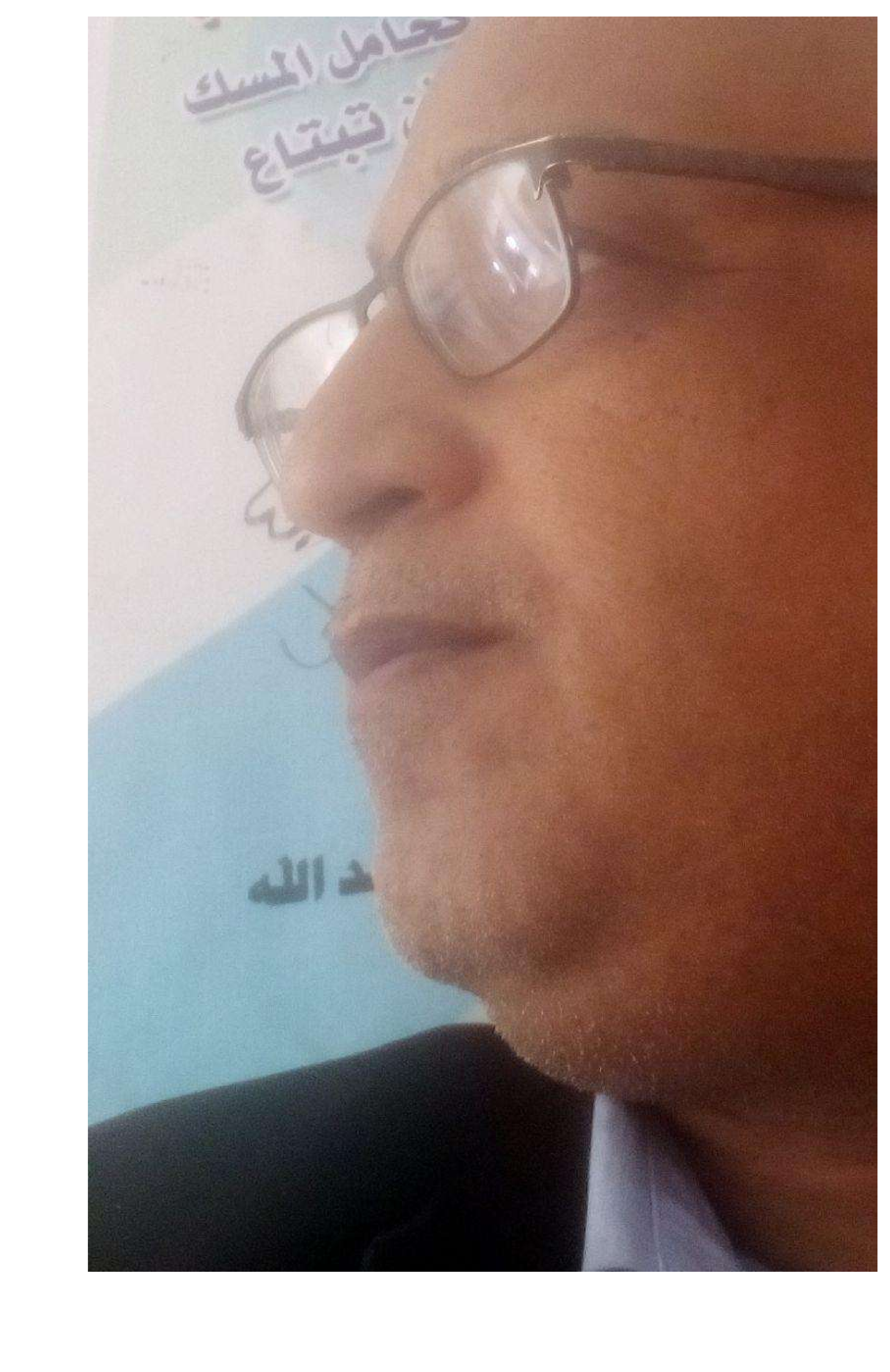
مع

مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر

القاهرة — نيويورك

مارس سنة ١٩٦٣





المسك
تبتاع